Aprendizaje y proceso de alfabetización

El desarrollo del lenguaje hablado y escrito

Alison Garton
Chris Pratt

Temas de educación
Paidós



Ministerio de Educación y Ciencia

Aprendizaje y proceso de alfabetización

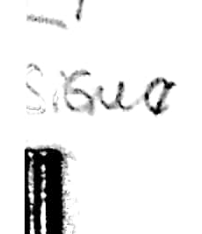
12. escritura - aprendizaje
13. lectura - aprendizaje
14. lectura - comprensión

266 p. : il.

Temas de educación/21

I t
1. alfabetización - educación
2. lenguaje oral
3. lenguaje escrito
5. Bruker.
6. desarrollo cognitivo
7. interacción social
8. fonología
9. fonética
10. palabras - aprendizaje
11. lenguaje - aprendizaje.

Títulos publicados:



1. J. Campion, *El niño en su contexto*
2. P. Woods, *La escuela por dentro*
3. C. Solomon, *Entornos de aprendizaje con ordenadores*
4. D.L. Stufflebeam y A.J. Shinkfield, *Evaluación sistemática*
5. R.S. Nickerson, D.N. Perkins y E.E. Smith, *Enseñar a pensar*
6. M.W. Apple, *Educación y poder*
7. J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*
8. T. Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*
9. D. Edwards y N. Mercer, *El conocimiento compartido*
10. N. Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula*
11. I. Selmes, *La mejora de las habilidades para el estudio*
12. S.J. Ball, *La micropolítica de la escuela*
13. P. Langford, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*
14. G. Kirk, *El currículum básico*
15. M. Warnock, *Una política común de educación*
16. P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización*
17. M.W. Apple, *Maestros y textos*
18. H.A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*
19. P. Freire, *La naturaleza política de la educación*
20. P. Langford, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*
21. A. Garton y C. Pratt, *Aprendizaje y proceso de alfabetización*



Alison Garton
Chris Pratt

Aprendizaje y proceso de alfabetización

El desarrollo del lenguaje hablado y escrito

Ediciones Paidós
Barcelona - Buenos Aires - México



Ministerio de Educación y Ciencia

Título original: *Learning to be literate. The development of spoken and written language*

Publicado en inglés por Basil Blackwell, Oxford

Traducción de Magda Rivero

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1991

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 84-7509-636-0
Depósito legal: B-834/1991
N.I.P.O.: 176-90-063-5

Impreso en Nova-Gráfik, S.A.
c/. Puigcerdà, 127 - 08019 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA

El *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito* trata del desarrollo infantil del uso y de la comunicación del lenguaje, tanto en la versión hablada como en la escrita. Asumiendo un papel fundamental del lenguaje, y de la alfabetización en su sentido más amplio, proponemos medios por los cuales el progreso del niño en el habla y en la escritura puede ser guiado con éxito a través de una interacción con otro miembro —ya competente— de una cultura dada. El proceso de interacción social se cree fundamental para toda comunicación humana, tanto hablada como escrita y, de la misma manera, es universal y aplicable a todos los lenguajes existentes, tanto en las formas habladas como escritas. A pesar de que el centro de interés es la lengua inglesa, los procesos generales de desarrollo propuestos en este libro pueden ser identificados y estudiados independientemente de la lengua específica.

Sin embargo, a pesar de las muchas similitudes existentes entre todas las lenguas en cuanto a mecanismos y procesos de adquisición, aún hay diferencias. Por ejemplo, el caso del español, que posee más vocales en el idioma; éstas son relevantes en el proceso de adquisición. Cuando los niños comienzan a escribir en español, las vocales son más frecuentes en sus intentos tempranos de producir una palabra escrita. Esto contrasta con la producción de deletrear en la escritura temprana de los niños de habla inglesa, donde las consonantes aparecen con más frecuencia.

Estamos encantados de que este libro haya sido traducido al español. La importancia de la interacción temprana para el desarrollo del lenguaje hablado y escrito es tan relevante en los países de habla española como en los de habla inglesa y esa interacción temprana únicamente puede resultar beneficiosa para el aprendizaje de la alfabetización.

ALISON F. GARTON
CHRIS PRATT

Enero 1990

PREFACIO

En un libro sobre el aprendizaje de la alfabetización parece apropiado empezar reconociendo un problema con el lenguaje que se nos presentó cuando comenzamos a escribir el libro. El problema requirió una reflexión cuidadosa antes de llegar a una decisión. Tiene que ver con el uso de los pronombres masculino y femenino. Finalmente, decidimos utilizar el pronombre masculino para el niño y el femenino para el adulto que interactúa con él. Naturalmente, existen excepciones, que se dan cuando nos referimos en particular a una niña o a un adulto varón. Tomamos esta decisión porque, como muchos otros, creemos que el uso de términos no-sexistas como «el/ella», o incluso «el o ella», perjudica la fluidez del texto y dificulta su comprensión. Esperamos que la práctica de elegir los pronombres a utilizar continúe y así, como resultado, tendremos algunos libros con niños y otros con niñas.

El libro va dirigido a todas aquellas personas interesadas en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito en la niñez. El objetivo es que sea de interés a los estudiantes que sigan cursos de Psicología Evolutiva, Psicología de la Educación o de Educación pre-escolar y de ciclo inicial, así como cursos específicos de desarrollo del lenguaje, lectura o escritura. Los licenciados que deseen información especializada sobre aspectos del desarrollo de la alfabetización también encontrarán interesante este libro.

Hemos intentado evitar el uso de términos excesivamente técnicos, especialmente del campo de la lingüística, así como no adoptar argumentos extremos sobre cuestiones y métodos. El libro intenta describir y explicar los procesos del desarrollo normal del lenguaje hablado y escrito. La omisión de temas concernientes a aquellos niños que presentan dificultades de lenguaje se debe a que reconocemos la importancia de esa área y nos damos cuenta de que no podemos hacerle justicia en este libro.

Queremos agradecer a las siguientes personas el habernos concedido gusto-

samente su tiempo para leer secciones del manuscrito y discutir algunos puntos con nosotros: Clare Ball, Ellen Bialystok, Amanda Blackmore, Judy Bowey, Lynette Bradley, Peter Bryant, Lila Braine, Martin Braine, Philip Carpenter, Marie Clay, Ann Dowker, Kevin Durkin, Drew Nesdale y Lucia Rego.

Desearíamos también dar las gracias a Jerry Bruner, Alison Dewsbury, Margaret Donaldson, Kay Kovalevs, David Olson, Jessie Reid y Bill Tunmer por haber contribuido a dar forma a nuestras ideas, tanto al planificar como al escribir este libro. El apoyo y la ayuda otorgados por el Departamento de Psicología de la Universidad de Western Australia, el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Oxford y el Wolfson College mientras le escribíamos, son gratamente reconocidos.

Un agradecimiento especial a Herb Jurkiewicz por realizar las fotografías incluidas en el libro. Es un especialista en captar con la cámara justo aquello que se le pide. Gracias también a Phillip Carpenter por su ayuda y aliento desde el principio hasta el fin.

Finalmente, damos las gracias a nuestro hijo Stephen por hablarnos (a veces incesantemente) a lo largo de los años, por su demostración de paciencia durante nuestras muchas discusiones sobre el libro y por las ocasionales interrupciones —incisivas pero hábiles— que hacía durante las mismas.

ALISON GARTON
CHRIS PRATT
PERTH

NOTAS SOBRE LOS FONEMAS

De vez en cuando en este libro se hace referencia a los fonemas. Estos son representaciones de los sonidos del lenguaje que se distinguen por el significado. Siempre que un fonema se utiliza en el texto se encierra entre dos líneas oblicuas, a la manera convencional (por ejemplo /s/, /b/). El sonido de un fonema particular será evidente a partir del contexto en que se presenta. No obstante, presentamos para los lectores que no están familiarizados con las representaciones convencionales la lista de todos los que han sido utilizados, con ejemplos de palabras que contienen los sonidos que representan.

b **big, bat**
d **doll, dog**
k **kill, cat**
t **top, tall**
s **sit, sock**
f **fit, fan**
ʃ **shop, shy**
ŋ went, sing
i **beat, me**
I bit, lip
ə sofa, **umbrella**
ɛ bet, **etcétera**
u **book, put**
tʃ **chip, chair**

Alfabetos

De vez en cuando tomamos en nuestra mano la pluma y garabateamos símbolos sobre un papel en blanco. Su significado está a disposición de todos; es un juego cuyas reglas son precisas y claras.

HERMANN HESSE, *The Glass Bead Game*
(El juego de las cuentas de cristal)

NOTAS DEL TRADUCTOR

— En aquellos casos en que se ha considerado pertinente mantener los ejemplos originales en inglés, se adjunta entre paréntesis la traducción castellana.

— Delante de la traducción castellana del término en inglés se ha añadido su transcripción fonética según el Alfabeto Fonético Internacional cuando se ha considerado conveniente para favorecer la comprensión de los ejemplos.

— Dado que los autores no siempre siguen en el texto los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional cuando hace referencia a los fonemas, hemos realizado el ajuste correspondiente para mantener la coherencia. Igualmente se han adaptado las convenciones de «Notas sobre los fonemas».

— En el capítulo 5 se han mantenido las formas inglesas de los artículos, las negativas, las interrogativas y los verbos «ask», «tell» y «promise» (preguntar/pedir, decir y prometer), por estar muy ligados los comentarios de los diferentes apartados a las reglas gramaticales del inglés.

1 ALFABETIZACION: EL LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO

Este libro trata del aprendizaje infantil de la alfabetización hasta alrededor de los ocho años de edad. Por aprendizaje de la alfabetización entendemos el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros. Consideraremos las continuidades en el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y la escritura. Estos sistemas de representación, el lenguaje hablado y escrito, aparecerán interrelacionados de formas muy importantes, especialmente cuando examinemos cómo se desarrollan en los niños pequeños. Si bien mantendremos las principales diferencias entre estos sistemas, también exploraremos las relaciones entre ellos y revelaremos en qué medida son similares los procesos implicados en su adquisición.

¿Qué es la alfabetización?

Nuestra definición de alfabetización debe incluir tanto el lenguaje hablado como el escrito, incluyendo este último la lectura y la escritura. La alfabetización, por tanto, se define en este libro como «el dominio del lenguaje hablado *y* la lectura y escritura». Esta es una definición de la alfabetización más amplia que la aceptada comúnmente. Una definición más común incluiría *solamente* el lenguaje escrito: la lectura y la escritura. Nosotros queremos enfatizar la naturaleza más general de la alfabetización y subrayar las continuidades entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje. La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito: el sentido común así nos lo indica. Sin embargo, también esperamos que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren un dominio del lenguaje hablado. Consecuentemente, una definición de la alfabetización debe reconocer esto, especialmente

cuando se estudia el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Es pues en este sentido amplio que utilizamos el término *alfabetización.*

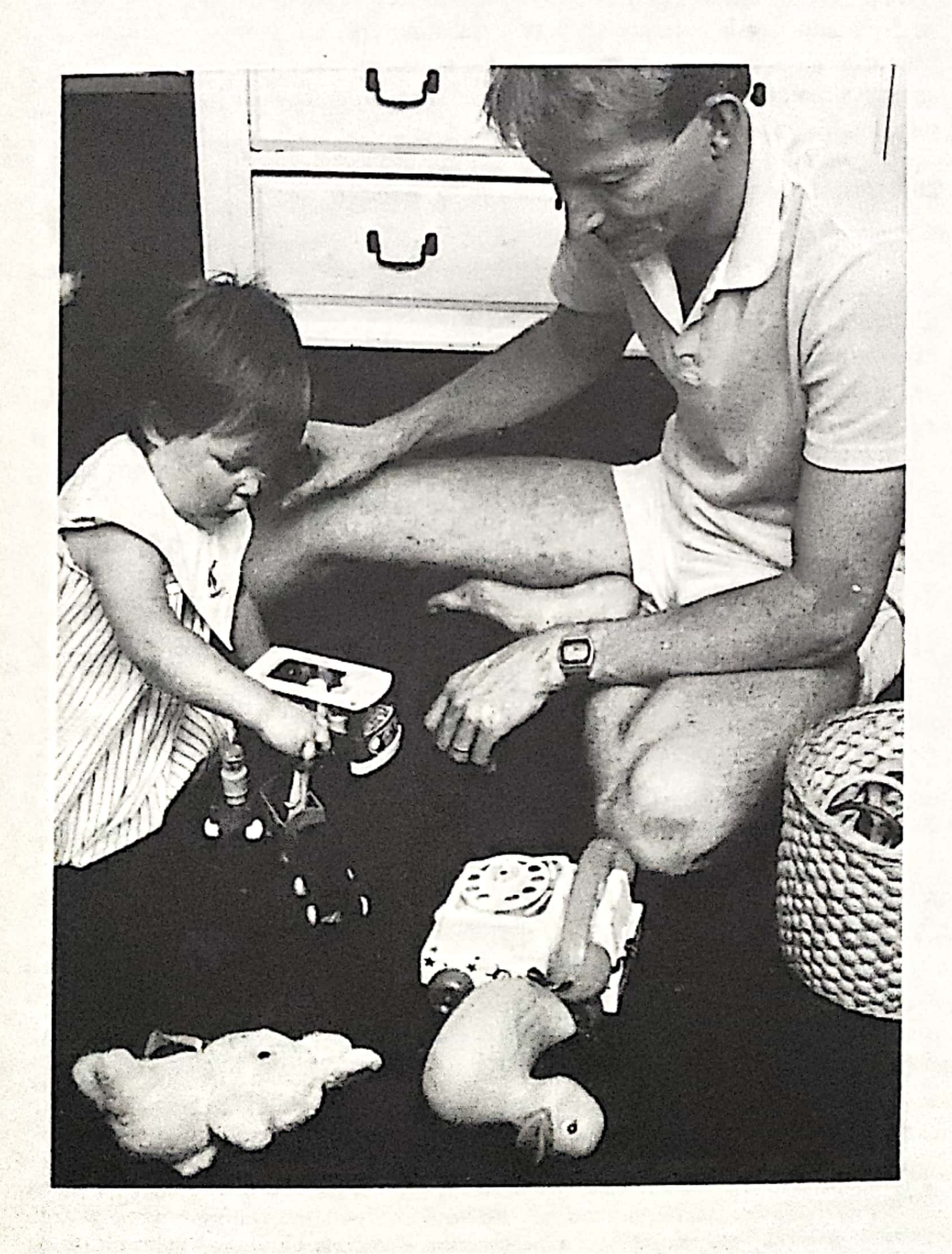
El estudio del lenguaje hablado y escrito

Existen dos razones por las que el lenguaje hablado y el escrito deben ser examinados conjuntamente. La primera se sigue de nuestra definición de alfabetización, dado que hay claros vínculos entre los dos sistemas. Aún cuando existe siempre la idea de que el lenguaje hablado precede al escrito desde los puntos de vista evolutivo, sociohistórico y cultural, hay razones para pensar que existe una fuerte interrelación entre ellos. En cada caso, la estructura del lenguaje debe ser aprendida y aplicada satisfactoriamente para que se pueda lograr la comunicación mutua (incluyendo la comprensión), al menos entre las personas que, como mínimo, utilizan el mismo lenguaje. Ilustrar esto centrándose únicamente en la palabra hablada es eludir las importantes funciones de la escrita. También supone perder de vista los distintos caminos por los que el niño aprende a leer y a escribir. La interconexión entre lenguaje hablado y escrito ha sido explorada históricamente y debe ser también examinada desde el punto de vista evolutivo. El desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo; es una adquisición de segundo orden. Igualmente, el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla.

Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer, y escribir de forma competente. Esta definición de alfabetización excluye claramente otra más erudita que tiene que ver con conocimientos de literatura (normalmente una actividad más académica). Sin embargo, esto no quiere decir que este logro temprano no esté relacionado con actividades ulteriores.

La segunda razón es que muchos de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y en el del escrito son similares. Generalmente se considera que la forma en que aprendemos el lenguaje hablado es más «natural» que el aprendizaje de la lectura y la escritura. De acuerdo con esta visión, el lenguaje escrito se enseña; normalmente, de manera formal en la escuela. No obstante, el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado.

De este modo, habitualmente se cree que mientras el lenguaje hablado se desarrolla de forma natural, el desarrollo del lenguaje escrito requiere instrucción formal. Sin embargo, esta distinción puede resultar simplista y engañosa. El niño necesita *ayuda* —casi siempre de un adulto— tanto para el lenguaje hablado como para el escrito. A pesar de que los mecanismos de desarrollo pueden ser diferentes, afirmamos que un ingrediente fundamental para facilitar



El niño requiere ayuda adulta para el desarrollo del lenguaje hablado

el desarrollo de la alfabetización es la presencia de un adulto interesado, preparado para ayudar al niño en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito interactuando con él. Además, el adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño, permitiendo su implicación activa en el proceso de aprendizaje del lenguaje. De este manera, en un sentido general, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo. La ayuda del adulto es necesaria, pero como podremos ver, no suficiente para el desarrollo del lenguaje hablado y escrito.

Diferencias entre lenguaje hablado y escrito

Si bien hemos venido enfatizando la estrecha relación entre la palabra hablada y la escrita, es importante darse cuenta de que también existen algunas diferencias fundamentales entre los dos sistemas (ver PERERA, 1984). Cualquier explicación del desarrollo de la alfabetización debe tomar en consideración tanto las diferencias como las similitudes. Exiten diferencias de forma, de función y en el modo de presentación. En primer lugar, encontramos diferencias físicas entre las *formas* del lenguaje hablado y escrito. El lenguaje hablado es efímero, ocurre en un tiempo concreto y precisa oídos que lo escuchen, En otras palabras, es transitorio, temporal y utiliza el sistema aural. En cambio, el lenguaje escrito es más durarero, se presenta en el espacio (en lugar de en el tiempo) y requiere ojos para leer. Es por tanto, permanente, espacial y visual.

Además, el lenguaje hablado tiende a ser más incompleto y sociable. Uno habla *a* (o *con*) alguien y por consiguiente trata de implicarle. Por ejemplo, se dicen cosas como «¿Sabes lo que quiero decir?» y «Vendrás conmigo, ¿no?». Este último uso de una *tag-question** invita a la réplica. El habla también se da mucho más rápidamente que la escritura, a pesar de que esto podría estar actualmente en controversia debido a que los procesadores de textos permiten mayores velocidades de producción de palabra escrita en comparación con la laboriosa tarea de escribir a mano. El lenguaje escrito es duradero. El proceso para conseguir el resultado es lento y cuidadoso, permitiendo la revisión durante y después del producto; es frecuentemente una actividad solitaria: se escribe solo.

Estas diferencias en la forma entre el lenguaje hablado y el escrito producen diferencias en la *función*. Como hemos indicado, el lenguaje hablado se utiliza en la conversación cara a cara y generalmente es más coloquial en la forma y en el estilo. Las diferencias funcionales se refieren a diferencias situacionales

* Forma coloquial de interrogativa muy utilizada en la lengua inglesa. Su construcción es: oración afirmativa más auxiliar verbal en forma negativa más sujeto (por ejemplo, «you can go, can't you?»); o bien, oración negativa más auxiliar verbal en forma afirmativa más sujeto (por ejemplo, «you can't go, can you?»). En castellano correspondería a las formas interrogativas con «coletilla»; por ejemplo, «puede ir, ¿no?»; o bien, «no puede ir, ¿verdad?»

respecto a cuándo y dónde es apropiado utilizar el lenguaje hablado o el escrito. Por ejemplo, ¿es más apropiado escribir o telefonear para dar las gracias después de asistir a una fiesta formal? En algunas circunstancias se considera más *cortés* escribir, pero puede ser igualmente aceptable dar las gracias oralmente, tanto por teléfono como directamente en una conversación cara a cara. Los que resulta apropiado depende de varios factores sociales o situacionales. En términos de la distinción entre lenguaje hablado y escrito, las formas de «gracias» variarán. Probablemente, la nota escrita se expresaría de manera bastante formal, utilizando gramática correcta; la llamada telefónica sería bastante menos formal en términos del lenguaje y la gramática utilizados y el «agradecimiento» cara a cara sería el menos formal. En el caso de decir «gracias», la forma del «gracias» mismo y la forma del lenguaje utilizado dependen mucho de las convenciones sociales y de las expectativas situacionales.

También existen circunstancias en las que las transacciones escritas cumplen funciones que no pueden ser asumidas por el lenguaje hablado. Esos usos de la palabra escrita incluyen el completar un formulario de reintegro de dinero en un banco, la expedición de una receta por parte de un médico o el dejar una nota al lechero. En estos casos, la audiencia es ausente o desconocida. Del mismo modo, hay ocasiones en las que la palabra hablada cumple funciones que la escrita no puede desempeñar. Si uno está en peligro gritará «¡Socorro!» y si es entrevistado para la radio o la televisión hablará a través de un micrófono. En estos casos la escritura no puede servir como sustituto, ya que se requiere una comunicación inmediata.

Existen diferencias obvias entre el lenguaje hablado y el escrito a observar cuando atendemos a las formas en que son utilizadas las estructuras gramaticales. CHAFE (1985) enumeró algunos de los mecanismos utilizados para desarrollar las ideas en el lenguaje escrito. Estos mecanismos incluyen el uso de modificadores adjetivos simples derivados del tiempo presente o pasado de los verbos, por ejemplo, «La *siguiente* discusión se centró en el papel del *emergente* estilo sobre el desarrollo infantil del lenguaje». Palabras como *siguiente* y *emergente*, que encierran una idea completa, son consideradas frecuentemente como más propias del lenguaje escrito. La elaboración de una idea en el lenguaje hablado normalmente implica extensión y modificación. Alguien podría decir «Vamos a discutir sobre cómo se desarrollaría el estilo en el niño y sobre cómo éste se relaciona con el desarrollo del lenguaje». Al hablar podemos utilizar estructuras gramaticales que son consideradas «poco cuidadas» o incorrectas cuando se considera el lenguaje escrito; por ejemplo «Ese tipo nos estaba enredando» (queriendo decir «El sujeto de quien estábamos hablando estaba fingiendo»).

Esta visión, de hecho, hace una gran injusticia a la importancia del lenguaje hablado en cuanto a los procedimentos de cambio de lenguaje. Naturalmente, el lenguaje hablado *puede* ser formal, especialmente si es utilizado por una persona instruida y si la situación lo requiere. Los hablantes son hábiles para calibrar la formalidad de su lenguaje y hablar en un nivel apropiado. El lenguaje

hablado es mucho más diverso y volátil que el lenguaje escrito y las palabras y construcciones gramaticales nuevas normalmente tienen su origen en el primero. El lenguaje hablado, además, es utilizado por varios grupos sociales, como los adolescentes, para aislarse deliberadamente de otros grupos (adultos y especialmente profesores). No hay nada más frustrante para un adulto que ser incapaz de comprender el lenguaje que un adolescente dirige a sus amigos.

Otra importante diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito radica en la forma en que se relacionan las ideas. La *cohesión del discurso* se consigue de forma diferente en el habla que en los textos escritos. En el lenguaje escrito todas las oraciones tienen un valor y una fuerza equivalente, dado que todas están «desentonadas», sin patrones de entonación o rasgos no-lingüísticos asociados. Cuando hablamos estamos completamente animados. Utilizamos muchos rasgos no-lingüísticos y paralingüísticos para acompañar nuestra habla. Empleamos muchos gestos no-lingüísticos como mover las manos y el rostro. Ponemos en marcha mecanismos paralingüísticos como la entonación ascendente y las pausas para añadir significado a nuestra habla. Nada de eso está disponible para el que escribe, quien tiene, por ejemplo, que utilizar el omnipresente signo de exclamación para diferentes funciones. Expresa sorpresa, felicidad, contraste, etc. Otros mecanismos paralingüísticos disponibles incluyen el subrayado, y el uso de mayúsculas y de la cursiva. A pesar de que cada uno de esos mecanismos puede ser empleado en la escritura, ninguno de ellos capta los métodos de que disponemos al hablar.

OLSON (1985), al describir dos de las principales funciones del lenguaje escrito, señaló diferencias adicionales entre escritura y habla. Esas funciones son la *social* y la *intelectual* (Olson prefirió la expresión «consecuencias intelectuales» de la alfabetización). Las funciones sociales de la alfabetización tienen que ver con la influencia que el lenguaje escrito ha tenido sobre el desarrollo de la sociedad desde un punto de vista histórico. El lenguaje hablado está sujeto a más variabilidad que el escrito, dado que incluye aspectos como los dialectos, acentos y argots. A pesar de que las personas de Glasgow, Edimburgo y Aberdeen hablan de forma diferente, utilizan el mismo lenguaje escrito. Por su propia naturaleza el lenguaje escrito exige que se cumplan ciertas convenciones, dado que se convierte en permanente y accesible a un público muy amplio. Con las convenciones escritas, las formas estándar (de cualquier lenguaje) se aplican a un grupo más amplio que en el caso del lenguaje hablado. Las convenciones del lenguaje escrito se difunden ampliamente y alcanzan prestigio y autoridad. Esas convenciones se enseñan a los niños y de ese modo se perpetúan. Por tener permitido el acceso a las mismas convenciones escritas, los individuos pueden alcanzar la entrada del mundo de los libros y de las actividades de escritura, lo cual amplia su conocimiento, con la consiguiente ampliación de su mundo social. El lenguaje escrito tiene la posibilidad de alcanzar a una mayor audiencia que el hablado.

Comparadas con las funciones sociales, las funciones intelectuales de la alfa-

betización son más pertinentes para los psicólogos evolutivos y para los especialistas en educación. Muchos académicos importantes e influyentes creen que únicamente podemos empezar a entender las relaciones entre cómo hablan y cómo piensan los niños a través del estudio del lenguaje hablado y del escrito. Debido a que los ingredientes básicos de la lectura y la escritura son el lenguaje y debido a que tanto la una como la otra implican la manipulación de la palabra escrita, las estrategias que los niños emplean para aprender a usar las habilidades de lectura y escritura deben decirnos algo acerca de cómo se relacionan con el mundo. Más interesante aún es el hecho de que esas manipulaciones y estrategias son frecuentemente mentales y requieren que los niños *representen* su lenguaje hablado en el cerebro.

Esta lista de diferencias entre lenguaje hablado y lenguaje escrito no está de ningún modo completa, pero sí lo suficientemente detallada como para que entendamos que la relación entre los dos sistemas es verdaderamente compleja. Existen también implicaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura, particularmente en el aula, donde se aprecia el alcance y la magnitud de las diferencias. A pesar de éstas, existe amplia evidencia teórica y empírica de que muchas de las estrategias empleadas en el logro de la alfabetización son suficientemente similares como para que empecemos a explorar las interrelaciones entre lenguaje hablado y escrito.

La continuidad de la alfabetización

Uno de los principales objetivos de este libro es explorar la continuidad del desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura desde el período inicial hasta que el niño tiene alrededor de ocho años de edad. La fase inicial del desarrollo de la lectura y la escritura se denomina a veces «estadio de pre-alfabetización». El uso de «estadio» sugiere que éste es un período diferenciado en el desarrollo del niño y no capta la continuidad del mismo para cada individuo en particular. Las investigaciones actuales han preferido omitir cualquier referencia a estadios y utilizar en su lugar «alfabetización emergente» (HALL, 1987) o simplemente «prealfabetización» (WOLF y DICKINSON, 1986), términos que sugieran un desarrollo hacia el período de alfabetización. Durante la etapa inicial del desarrollo, el centro de interés ha sido normalmente los tipos de experiencias de lectura y escritura que tiene el niño antes de recibir escolarización formal. No obstante, los focos de interés han sido con frecuencia *solamente* las experiencias del niño con el sistema escrito. De este modo, los estudios han atendido a la posible influencia sobre el ulterior desarrollo de la lectura del hecho de haber leído cuentos al niño, o a la relación entre el garabateo en edades tempranas y el desarrollo de las habilidades de escritura en la escuela. El estudio del desarrollo del lenguaje hablado tiende a entretenerse en la emergencia de diferentes formas lingüísticas, trazando con frecuencia, una vez más, estadios de desarrollo.

Estudios más reciente se han ocupado de cómo se adquieren esas formas lingüísticas y para qué se utilizan. Algunas de esas líneas de investigación parecen a simple vista similares a las empleadas en los estudios de la lectura y la escritura tempranas. Muchos estudios, tanto del lenguaje hablado como del escrito, presentan al niño mirando libros ilustrados, que le leen o lee él mismo. A diferencia de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje escrito, los estudios del desarrollo infantil del lenguaje hablado prefieren examinar el uso de libros como un vehículo para el desarrollo del mismo, dejando de lado el posible papel de los libros y de la lectura como introducción al lenguaje escrito. Nosotros mantenemos que el estudio de la experiencia temprana del niño con los libros es un buen punto de partida para explorar en profundidad algunas de las continuidades en el desarrollo de la alfabetización.

Ha sido propuesto un nexo entre la alfabetización temprana y la posterior a través de la conciencia del lenguaje o *conciencia metalingüística* (ver capítulo 7), sugiriendo que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. La naturaleza precisa de la conciencia que es necesaria todavía no ha sido especificada, aunque algunos creen que es a través de la *rima* (BRYANT y BRADLEY 1985). El conocimiento por parte del niño de rimas en la guardería y su conciencia de la rima a los tres años se ha relacionado positivamente con la habilidad ulterior para la lectura (BRYANT, BRADLEY, MACLEAN y CROSSLAND, en prensa). La idea de la conciencia como proveedora del nexo crucial entre la alfabetización temprana y la posterior y entre el desarrollo del lenguaje y las habilidades de la lectura y escritura, está a la espera de ulterior confirmación, tanto teórica como empíricamente. Este tema será discutido en el capítulo 7.

Aspectos metodológicos del estudio del desarrollo de la alfabetización

Uno de los problemas más difíciles con que se enfrentan los investigadores que estudian el desarrollo del lenguaje hablado y del escrito es que nosotros, como adultos, somos usuarios y competentes del lenguaje. Esa competencia nos lleva a juzgar en nuestros propios términos las capacidades en desarrollo propias del niño. El análisis del lenguaje en desarrollo está guiado por nuestro propio conocimiento del lenguaje. Esto significa que el uso del lenguaje por parte del niño normalmente es considerado imperfecto en comparación con el de los adultos. Sus habilidades lingüísticas no son tan buenas como las nuestras, aunque un día lo serán.

Con frecuencia consideramos al niño como alguien que se esfuerza en aprender el lenguaje que nosotros utilizamos, y examinamos el suyo propio en busca de evidencia de que está adquiriendo ese lenguaje. Buscamos la producción por parte del niño de palabras y oraciones lingüísticamente correctas y socialmente apropiadas. Entendiendo que el lenguaje del niño se desarrolla hacia un modelo

adulto (cualquiera que éste pueda ser), tendemos a considerar *errores* aquellas estructuras y funciones del lenguaje utilizadas por el niño que no se ajustan a las esperadas o comúnmente empleadas. No obstante, es importante atender cuidadosamente a los errores, en lugar de desecharlos como desviaciones de un modelo adulto. Los errores pueden ser extremadamente ilustrativos, dado que pueden resaltar el modelo de lenguaje que el niño intenta desarrollar. Un área donde los errores se han tomado en consideración es la de la hiperregularización del final del participio de los verbos —hacido, rompido—. Este fenómeno es general y reconocido. Errores de ese tipo se toman como evidencia del dominio por parte del niño de la regla de formación del participio añadiendo -ido a la raíz de los verbos acabados en -er, -ir (CLARK y CLARK, 1977).*

Así como pueden variar los errores de interpretación basados en nuestro conocimiento del lenguaje y de sus reglas implícitas, la base de datos utilizada puede también variar. Para los estudios del lenguaje hablado se efectúan registros en vídeo y audio de la *producción* de lenguaje de los niños en diversos escenarios. Estos pueden ser la propia casa o el laboratorio de psicología equipado con juguetes y muebles que lo hagan parecido al hogar. El niño puede jugar solo, con el experimentador, con su madre, con su padre, con hermanos, etc. Los registros se efectúan cada dos semanas, cada tres o mensualmente, durante un período específico de tiempo, dependiendo de las necesidades del investigador. Los análisis toman la forma de transcripciones de *todo* lo registrado, tanto de lo verbal como de lo no-verbal. Esta es una forma extremadamente costosa y larga de llevar a cabo una investigación, pero es la manera convencional de estudiar el desarrollo del lenguaje hablado. Un beneficio a la larga es que las transcripciones (y los registros) pueden ser reanalizados o utilizados para examinar diferentes hipótesis en momentos posteriores. Los mismos registros se pueden utilizar, además, para explorar otros desarrollos, como el del número (por ejemplo, DURKIN, SHIRE, RIEM, CROWTHER y RUTTER, 1986). De este modo es posible relacionar el desarrollo del lenguaje con el de otros dominios conceptuales.

Una vez el niño empieza a utilizar el lenguaje, las metodologías cambian.



* *Nota del traductor*: En el original inglés los autores se refieren a la hiperregularización del final del tiempo pasado de los verbos (la referida por CLARK y CLARK, 1977). En inglés, el pasado de los tiempos regulares se configura añadiendo la terminación -ed a la forma simple del verbo. Existen, no obstante, verbos irregulares que no siguen esta regla y que son hiperregularizados por los niños que están adquiriendo el lenguaje. Es el caso de los ejemplos originales «go» (ir) y «bring» (traer), cuyas respectivas formas del pasado «went» y «brought» se hiperregularizan como «goed» y «bringed».

Por no existir en el castellano una regla tan general de formación del pasado aplicable a todas las personas del verbo se ha optado por ilustrar el fenómeno de hiperregularización con el caso del participio.

Los experimentos que implican *comprensión* del lenguaje por parte del niño se hacen frecuentes. El experimentador pone a prueba la capacidad del niño para comprender estructuras gramaticales complejas, normalmente manipulando materiales apropiados o mostrándole dibujos relevantes. Sobre la base de la compresión o de la falta de ésta por parte del niño se extraen conclusiones sobre sus capacidades lingüísticas en desarrollo. Existe un gran peligro de subestimar el lenguaje del niño por este método. Normalmente, se pone a prueba a varios niños de diferentes edades en una misma situación experimental. Se concluye a continuación que los más pequeños no poseen la estructura lingüística considerada, mientras que sí la poseen los mayores. El niño debe ser estudiado en un abanico más amplio de situaciones, y tanto su producción como su comprensión de las estructuras de lenguaje examinadas en particular. De otro modo, todo lo que se puede concluir realmente es que en un contexto concreto (una tarea experimental) los niños de una edad determinada comprenden una estructura lingüística o construcción gramatical dada. Una vez más, la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en niños mayores de tres años se ha llevado a cabo de esa forma. Existen, sin embargo, notables excepciones, y el trabajo de Wells y sus compañeros en Bristol es buen ejemplo de ello. Llevaron a cabo estudios observacionales sobre el desarrollo infantil del lenguaje en situaciones naturales desde el período inicial de aparición del habla hasta la escuela primaria.

Los estudios sobre la lectura y la escritura se han basado igualmente en ambos métodos de recogida de datos. A través de la producción de los niños pequeños se han estudiado la lectura y la escritura tempranas. Así pues, se han recogido datos naturales de los primeros intentos de lectura (en casa) y de los garabatos iniciales. Los últimos estudios, aún basándose de nuevo en las capacidades de producción de la lectura y la escritura, tienden a ser más experimentales en lugar de estudiar las producciones espontáneas. Se pide al niño que lea un pasaje estándar o que escriba una historia original, de forma asistida, normalmente en términos de los errores cometidos.

Este consistente cambio en la metodología utilizada para el estudio de la alfabetización debe influir en la forma de entender esta última. Sumado al hecho de que nuestra interpretación de los acontecimientos debe ser inevitablemente adulta y basada en la experiencia, ¿podemos estar seguros de saber qué aspectos del lenguaje del niño están cambiando y evolucionando? Algunos de estos problemas parecen desaparecer cuando buscamos continuidades, debido a que el objetivo está entonces en las semejanzas entre contextos y en encontrar la forma en que los desarrollos en un dominio afectan e influyen a los desarrollos en otro dominio. Se están buscando los aspectos comunes. Aunque los problemas persisten, al adoptar una perspectiva integradora se pueden colocar en el mismo cajón estudios diferentes. En este libro intentaremos no adoptar una interpretación excesivamente «adulta» de aquello que los niños se están esforzando en conseguir cuando aprenden a hablar, leer y escribir.

Estructura y alcance de este libro

Enfatizando la continuidad en la adquisición de las capacidades de lenguaje hablado y escrito, no solamente examinaremos los aspectos evolutivos, sino que también exploraremos las continuidades entre contextos. Es frecuente examinar el desarrollo del lenguaje en base a la edad cronológica del niño, centrándose particularmente en el período preescolar. En ese caso, el contexto usual es la propia casa del niño, y frecuentemente implica observar a la madre interactuando lingüísticamente con él. Una vez alcanzada una cierta competencia con el lenguaje hablado se asume que el desarrollo del lenguaje está más o menos completo. La lectura y la escritura son consideradas habilidades adquiridas en la escuela, donde el contexto es diferente al de la propia casa. Las investigaciones están empezando a cruzar esas fronteras tradicionales y existen estudios sobre el desarrollo del lenguaje que comparan el lenguaje en casa y en la escuela, así como trabajos sobre la lectura y la escritura en el hogar (a pesar de que normalmente son consideradas actividades de prealfabetización) y en la escuela. Vamos a trazar paralelismos más explícitos entre las experiencias del niño con el lenguaje (tanto hablado como escrito) en varios contextos, en particular la propia casa, el preescolar y la escuela. Los logros de la lectura y la escritura se relacionarán con las capacidades de lenguaje hablado que están en evolución y con el contexto de desarrollo y uso. Dentro de este marco integrador se discutirá un conjunto de desarrollos, incluyendo los estructurales en el lenguaje, las experiencias de lectura y escritura, el desarrollo de la conciencia y el de las capacidades de comunicación.



El libro ha sido organizado de cara a captar los tipos de continuidades que queremos enfatizar. No ha sido organizado estrictamente por edades cronológicas. En lugar de ello se ha organizado por *temas*. Los capítulos 2 y 3 consideran las teorías sobre el desarrollo del lenguaje y cómo éstas se han traducido en estudios psicológicos de dicho desarrollo. En concreto, el capítulo 3 examina las teorías y procesos aplicables tanto al lenguaje hablado como al escrito. Si bien estos capítulos contienen algunos de los apartados más difíciles del libro, animamos al lector a perseverar. El conocimiento de las teorías y procesos es importante para entender el contenido del desarrollo del lenguaje hablado y escrito que se presenta en capítulos posteriores. Los capítulos 4 y 5 esbozan el desarrollo del lenguaje hablado y los capítulos 8 y 9 describen el del lenguaje escrito, tanto de la escritura como de la lectura. En los capítulos 6 y 7 se discuten los temas que resultan centrales tanto para el lenguaje hablado como para el escrito y que sirven para unir las dos áreas. El capítulo 6 examina aspectos de la comunicación, como el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales y las maneras de hacer frente a la ruptura de la comunicación. El capítulo 7 trata de la conciencia metalingüística y de su papel en el desarrollo de la alfabetización. Completa el libro un capítulo final de síntesis.

El contenido de los capítulos se centra casi exclusivamente en la adquisición

del inglés hablado y escrito. Sin embargo, gran parte de lo que se dice acerca del desarrollo del lenguaje hablado se aplica a todos los lenguajes hablados. De igual manera, mucho de lo que se dice sobre el lenguaje escrito se aplica a otros idiomas, particularmente a aquellos que como el inglés poseen escritura alfabética.

Hemos restringido nuestras consideraciones a aquellos niños que desarrollan al menos algún grado de dominio del lenguaje hablado y del escrito. Algunos parecen hacerlo casi sin esfuerzo mientras que otros parecen esforzarse más. No obstante, dada la complejidad del lenguaje, los niños desarrollan un considerable control del lenguaje hablado y escrito dentro de un período relativamente corto, generalmente hacia los ochos años de edad. A pesar de la cínica afirmación de que muchos niños aprenden a leer y a escribir a pesar del sistema educativo, todos los niños requieren algún *input* para llegar a la alfabetización. Ciñéndonos a aquellos niños que dominan el lenguaje hablado y el escrito, no queremos olvidar la importancia de aquellos otros que, por algún impedimento o dificultad de aprendizaje no consiguen tal dominio. Pensamos, no obstante, que el enfoque adoptado será útil para todos los interesados en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito y que nuestro marco tendrá un valor explicativo para todos aquellos lectores preocupados por el lenguaje.

2 EXPLICACIONES DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO

En este capítulo se describen dos teorías opuestas del desarrollo del lenguaje. Estas dos posiciones teóricas, la *innatista* y la del *aprendizaje*, han recibido la máxima atención durante las pasadas décadas y han sido las más influyentes. La influencia de estas teorías no se ha debido solamente a su intento de explicar cómo se adquiere el lenguaje, sino también a las implicaciones que tienen sobre el papel del niño en el proceso de adquisición.

En primer lugar consideramos lo que tienen que ofrecer estas teorías del lenguaje y cuáles son sus deficiencias explicativas. El solo acto de proponer una explicación teórica de cualquier comportamiento, incluyendo el lenguaje, llama la atención sobre posible problemas inherentes a la teoría. Es esencial, por tanto, revisar en primer lugar estas dos teorías para que los subsiguientes cambios de dirección puedan ser descritos y evaluados bajo la luz de los expuestos anteriormente. Después de discutir las teorías se considerarán las formas en que se han traducido en explicaciones psicológicas de *cómo* se desarrolla el lenguaje hablado, ilustrándolo con investigaciones relevantes.

Teoría del aprendizaje en el desarrollo del lenguaje

Durante los años treinta en EE.UU. la principal influencia en el estudio del comportamiento, incluyendo el lenguaje, fue la predominante tradición conductista. El lenguaje era considerado como un comportamiento; el comportamiento verbal. La teoría conductista del aprendizaje representó el primer intento de proporcionar un apuntalamiento teórico al desarrollo del lenguaje, dando cuenta de los procesos de aprendizaje del lenguaje en los niños. SKINNER (1957) fue el principal exponente de la idea de que el comportamiento, una vez reforzado, continuará, especialmente después de un refuerzo adicional. El comporta-

miento deseado podrá ser reforzado sistemáticamente, mientras en el comportamiento no deseado podrá ser extinguido a través de la supresión del esfuerzo. Skinner se ocupaba solamente de los comportamientos observables y creía que los procesos de aprendizaje eran los mismos para todas las especies (incluyendo las ratas, las palomas y los humanos) y para todas las acciones (atravesar laberintos, picotear anillas, aprender el lenguaje).

Se dijo que en los primeros estadios, antes de producir palabras reconocibles, los niños emitirían todos los sonidos de todos los idiomas. De acuerdo con la teoría conductista del aprendizaje, los padres reforzarían selectivamente, a través de la atención o de la aprobación, únicamente aquellos sonidos propios de la lengua materna del niño. El refuerzo podría adoptar una variedad de formas, pudiendo ser verbal, como el decir «Buen chico» o físico, como acariciar o besar al niño. Este refuerzo selectivo tendría como resultado la producción de palabras. Una vez el niño fuera capaz de hablar podría producir una emisión (el «operante» en la terminología de Skinner) para conseguir algún fin, lo cual a su vez reforzaría la producción. Por ejemplo, el niño podría decir «zumo» y ser reforzado dándole a beber algún zumo. Esta consecuencia deseada incrementaría la probabilidad de que la producción fuese repetida por el niño.

Un problema importante de esta explicación de cómo se desarrolla el lenguaje en el niño radica en el hecho de que nadie ha especificado con precisión qué propósitos o qué resultados son reforzados en el caso de cada niño que aprenda el lenguaje. Si bien Skinner ofreció la definición de reforzador como algo que incrementa la probabilidad de que el comportamiento se dé de nuevo, es muy difícil especificar lo que constituye un reforzador. En el mejor de los casos podríamos predecir que acariciar y besar al niño actúan como reforzadores, al igual que las bebidas, la comida y los dulces, ¿pero actúan como reforzadores de igual manera para *todos* los niños durante *todo* el tiempo? ¿O bien los reforzadores son individuales? La deseabilidad de un reforzador solamente puede ser definida *después* de la producción. No podemos hacer predicciones apriorísticas sobre si un reforzador es deseado o no.

Incluso en el caso de que pudiéramos estar seguros de nuestra elección de los reforzadores, resultaría aún difícil entender como el niño puede aprender a hablar y a producir oraciones únicamente como resultado del refuerzo. Por ejemplo, existen problemas para identificar los estímulos en el lenguaje. Una vez establecido el operante, su ocurrencia es contingente a la presencia de un estímulo. Consideremos nuevamente la producción «zumo». Si su uso depende de ser reforzada, ¿qué impulsa al niño a emitir la producción en la primera ocasión y cada vez que es emitida de nuevo a partir de entonces? ¿Es un impulso interno: el niño tiene sed? ¿O bien ve una taza, el tapón o una botella de limonada y *entonces* emite «zumo»?

Sería factible identificar los estímulos ambientales que preceden a la producción infantil «zumo». Pero los niños no restringen sus usos de las palabras a contextos específicos identificables y las producciones se emiten normalmente

en respuesta a diferentes estímulos. De hecho, una de las principales características del lenguaje en su naturaleza descontextualizada. El lenguaje no se produce simplemente por el hecho de «ver» un estímulo particular en el ambiente. Puede darse a partir de otros estímulos, incluyendo los internos. Por ejemplo, el niño puede decir «zumo» en respuesta a una sensación de sed. Sin embargo, dado que sólo se tienen en cuenta los comportamientos observables, no sabemos nada acerca de qué *motiva* al niño a emitir una cierta producción por primera vez.

Además de atribuir el desarrollo del lenguaje a la sucesiva configuración de los sonidos a través del refuerzo, algunos conductistas han reconocido que la *imitación* del habla de los padres es un componente importante del aprendizaje del lenguaje. Los niños pueden imitar las producciones correctas de sus padres y recibir refuerzo por hacerlo. Sin embargo, parece que ese proceso probablemente no es tan importante, dado que los niños producen construcciones lingüísticas nuevas que no han sido emitidas por los adultos y que no obstante son también aprobadas o reforzadas por los padres.

BROWN y HANLON (1970), en un estudio clásico, encontraron que los padres prestaban más atención a los significados de las producciones de sus hijos de 2-3½ años que a la gramática. De este modo, en lugar de dar aprobación a las producciones estructuralmente bien formadas, los padres se concentraban en la veracidad (el valor de verdad) o el valor semántico (el significado) de las declaraciones del niño. No se encontró evidencia de aprobación o desaprobación basadas en la corrección gramatical de las mismas. Incluso cuando la forma gramatical producida por el niño estaba muy desviada de lo que debería haber imitado, como por ejemplo «Tú lo has hacido», los padres no la desaprobaban a no ser que la afirmación fuese falsa conforme a los hechos. Por consiguiente, este dato arroja dudas sobre el papel del refuerzo en la adquisición de la *estructura* del lenguaje por parte del niño. Los padres hablan mucho a sus hijos y puede que no refuercen selectivamente. O tal vez cualquier respuesta (verbal) a la producción del niño indica que se le está prestando atención, lo cual de hecho podría reforzar su habla. Más recientemente, HIRSH-PASEK, TREIMAN y SCHNEIDERMAN (1984) replicaron el estudio de Brown y Hanlon, pero ampliaron la argumentación sugiriendo que los padres no son indiferentes a la forma gramatical tal y como evidenciaba su tendencia a repetir las oraciones agramaticales de los niños de dos años. Hirsh-Pasek y otros no estaban seguros de cómo los niños pequeños eran capaces de utilizar el sutil *feedback* ambiental atendiendo a un uso correcto del lenguaje.

Así pues, en la explicación conductista, el comportamiento lingüístico era considerado únicamente en términos de los acontecimientos externos como el refuerzo y la imitación, sin atender a variables intervinientes. Lo que era válido para todos los comportamientos lo era también para el lenguaje. Parece razonable aceptar que los padres realmente pueden reforzar los intentos tempranos de lenguaje y todos tenemos conocimientos de que responden con entusiasmo cuando sus hijos «hablan». Los padres aparentemente se vuelven más selectivos

respecto a aquello a lo que dan su aprobación y exigen producciones cada vez más próximas a las aceptables (adultas) a medida que el niño crece. En realidad esto parece posible. Pero no es probable que el refuerzo sea el único medio disponible para el desarrollo del lenguaje.

No obstante, parece sorprendente que a pesar de que la explicación del desarrollo del lenguaje que ofrece la teoría del aprendizaje se basa en que los padres refuerzan el lenguaje de sus hijos, con frecuencia aquéllos no son conscientes de estar haciéndolo. Además, a pesar de la variedad de reforzadores que los padres ofrecen y de la consistencia o inconsistencia con que lo hacen, la mayoría de los niños aprenden el lenguaje. Parecería claro que hay algo que falta o que no está del todo especificado en la explicación del desarrollo del lenguaje que ofrece la teoría del aprendizaje.

Uno de los principales defectos de dicha teoría es que concibe al niño como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y del refuerzo. No se considera la idea de que el niño podría construir activamente su lenguaje. La única actividad aceptable es la imitación, una respuesta pasiva al lenguaje del ambiente. Se podría pensar que la teoría del aprendizaje no puede dar cuenta de la complejidad y de la creatividad del desarrollo del lenguaje, dado que ofrece una explicación demasiado simplificada del proceso de aprendizaje del mismo. Además, los teóricos del aprendizaje (con la posible excepción del trabajo de los Kendler, sobre la mediación verbal en la solución de problemas; por ejemplo, KENDLER, 1969) no exploraron a fondo la relación entre el aprendizaje del lenguaje y otros fenómenos cognitivos. Se ha invocado a los principios del conductismo y de la teoría del aprendizaje para dar cuenta de la memoria, de las habilidades espaciales e incluso de las sociales, pero no se ha examinado en profundidad la interrelación entre estos diferentes aspectos del niño en desarrollo.

A pesar de que existen claros obstáculos en la adecuación explicativa de la teoría del aprendizaje aplicada al desarrollo del lenguaje, es importante reconocer el papel del ambiente en el mismo. Debemos tener cuidado en no rechazar demasiado precipitadamente todos los conceptos propios de la explicación ofrecida por la teoría del aprendizaje. Algunos de los procesos, como la imitación, pueden jugar un papel en el desarrollo del lenguaje, pero de ningún modo constituyen todo el proceso. El aprendizaje del lenguaje es mucho más complejo y complicado y requiere que el niño desempeñe un papel activo en el mismo.

El refuerzo puede resultar de ayuda en el aprendizaje del lenguaje, y ciertamente, hoy en día la teoría del aprendizaje se aplica de forma muy útil en el tratamiento y recuperación de los trastornos del lenguaje en el niño. Las técnicas conductistas para facilitar el desarrollo del lenguaje o el cambio en los niños con dificultades o problemas se han centrado únicamente en las condiciones externas, utilizando el refuerzo de la producción de lenguaje correcto. Han resultado ser excelentes para los objetivos de enseñanza (ver, por ejemplo, CRYSTAL, FLETCHER y GARMAN, 1976), especialmente para facilitar el lenguaje en preescolar.

Teoría innatista del desarrollo del lenguaje

El máximo exponente de la perspectiva innatista de la adquisición del lenguaje es Noam Chomsky. A diferencia de los conductistas, que estaban interesados en explicar el comportamiento y que entendían el lenguaje simplemente como otro comportamiento observable, Chomsky fue en primer lugar y sobre todo un lingüista que intentaba explicar las propiedades estructurales universales del lenguaje. Esto le llevó a examinar los procesos de adquisición de este último. (Para un estudio pormenorizado de las teorías de Chomsky sobre el lenguaje y su adquisición, ver LYONS, 1985). En lugar de referirse al aprendizaje del comportamiento verbal, como hicieran los conductistas, Chomsky (CHOMSKY, 1965) se ocupó de la *adquisición* del lenguaje.

La teoría formal del lenguaje de Chomsky postuló reglas universales que podrían diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma. Estas reglas serían aplicables a todas las lenguas del mundo (incluyendo las «primitivas», los lenguajes gestuales de los sordos y posiblemente también los lenguajes computacionales).



Chomsky propuso dos niveles de reglas gramaticales, uno que contendría las reglas de aplicabilidad muy general y otro que contendría manifestaciones específicas de las reglas más generales. Los dos niveles de gramática corresponderían a lo que Chomsky llamó la estructura *profunda* y la estructura *superficial* del lenguaje. La estructura profunda o los constituyentes gramaticales de las oraciones se podrían derivar de la estructura superficial, del lenguaje que se emite al hablar. Estos constituyentes de la estructura profunda serían los universales del lenguaje. La especificación de esas reglas universales haría posible generar estructuras superficiales gramaticales en cualquier lenguaje, incluso si las formas reales de lenguaje fuesen diferentes. Las reglas de la estructura profunda solamente podrían especificar formas de oraciones gramaticales. Este proceso de especificación fue llamado *generación* por Chomsky. Su principal contribución, y la que impulsó posteriores estudios del lenguaje, fue describir una gramática generativa aplicable de forma universal, capaz de dar cuenta de cualquier oración gramatical emitida en cualquier parte del mundo. Está claro que el proyecto era ambicioso y no exento de dificultades, pero incluso hoy (ver N. CHOMSKY, 1986), Chomsky mantiene que existen reglas generales del lenguaje universal, con formas habladas y escritas diferentes, dependiendo de cada lenguaje en particular.

Dado que las reglas de la gramática generativa serían universales, sería lógico asumir que, puesto que todo el mundo aprende el lenguaje, éste debería ser una capacidad innata, es decir, algo con lo que todo el mundo nace. MCNEILL (1966) y Chomsky (N. CHOMSKY, 1968) compararon al niño con un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD «Language Acquisition Device»; véase figura 1). El LAD, una entidad hipotética, recibe el *input* lingüístico primario en for-

ma de oraciones del lenguaje que son oídas por el niño, y produce, como *output*, oraciones gramaticales del lenguaje.

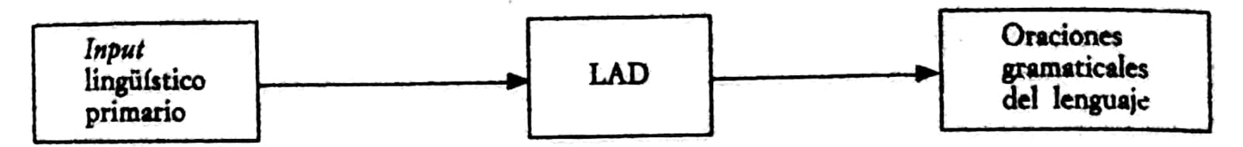


Figura 1. *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (según* McNEILL, 1966).

¿Qué sucede en el misterioso LAD? Podría entenderse como una caja negra, preparada para recibir *input* de información lingüística y producir o generar oraciones. En todos los casos, el LAD está preparado para producir una gramática del lenguaje capaz de generar oraciones comprensibles. Esta gramática sería la gramática universal, alcanzada por todos los niños, independientemente de la comunidad lingüística en que crezcan. También se propuso el LAD para explicar los pobres niveles de lenguaje supuestamente recibidos por los niños. El LAD podría hacerse cargo de la gramática incorrecta y de otras irregularidades del lenguaje hablado como *input* lingüístico primario. Chomsky propuso que los individuos estarían genéticamente dotados de una facilidad específica para el lenguaje y que esta capacidad requeriría tan sólo un *input* de información de una comunidad lingüística particular para que el niño generase oraciones gramaticales y apropiadas. De esta forma, Chomsky sería capaz de explicar el hecho de que los rasgos del lenguaje son universales.

Los niños no están predispuestos al aprendizaje de cada idioma en particular; todos nacen con la misma capacidad y se desarrollarán como «hablantes nativos» del lenguaje de la comunidad en que nacen. El niño tiene un conocimiento innato de los principios universales que rigen la estructura del lenguaje. Estos principios residen en la mente del niño y son accionados por el *input* lingüístico.

Competencia y actuación

Se hace necesario considerar la distinción que hizo Chomsky entre *competencia* y *actuación* lingüística. La competencia fue equiparada al conocimiento de las reglas de la gramática, mientras que la actuación sería la producción realmente emitida. Una vez más, esto representa la distinción entre el conocimiento general del lenguaje y de la gramática universal, y el conocimiento específico para producir lenguaje hablado comprensible para los demás. Tradicionalmente, la competencia se deriva de la actuación. O lo que es lo mismo, el conocimiento de las reglas del lenguaje se infiere de lo que el niño (o el hablante nativo) emite, con todas las imperfecciones del lenguaje hablado. Sin embargo, para Chomsky, la adquisición de la competencia, del conocimiento sobre las reglas gramaticales del lenguaje, era más importante.

El niño que está aprendiendo el lenguaje puede ser comparado con un lingüista que intenta descodificar los principios de un lenguaje recién descubierto. Tanto para el niño como para el lingüista, la tarea a realizar es procesar el *input* —los datos lingüísticos primarios— y, a partir de ello, producir oraciones gramaticales. El niño debe aducir las reglas gramaticales del lenguaje de cara a producir oraciones aceptables a partir de la actuación lingüística de los hablantes nativos (el *input*). Para el lingüista esta es una tarea relativamente fácil. Normalmente, trabaja a partir de registros escritos del lenguaje o de producciones grabadas de adultos de una comunidad de habla en particular y, después de un minucioso examen y re-examen de las formas lingüísticas (los datos de la actuación), elabora la gramática del lenguaje (el modelo de competencia). El lingüista, como el niño, debe crear reglas gramaticales a partir de los datos lingüísticos primarios. El lingüista, sin embargo, aporta a la tarea la competencia con su lengua natal. El lingüista ya es un buen usuario del lenguaje y puede utilizar su propio conocimiento lingüístico, tanto implícito como explícito, para establecer las reglas gramaticales de otro lenguaje.

Por el contrario, el *input* con el que característicamente se enfrenta el niño es la producción de otra persona. Esta habla no sólo es transitoria, sino que puede incluir oraciones no-gramaticales, inacabadas o errores de diversa índole. Puede también estar restringido en alcance, tanto especial como temporalmente, dado que el habla dirigida a los niños muy pequeños frecuentemente tiene que ver con el aquí y el ahora. El *input* está también condicionado a la audición del niño, su capacidad de atención, lo que está haciendo en ese momento, lo que hace el adulto, el nivel de ruido con el que compite el lenguaje, etc.

La tesis de Chomsky se basa, por tanto, en la creencia de que el niño está predispuesto de forma innata a adquirir la competencia lingüística. Los críticos de Chomsky han estado prestos a señalar esta falta de interés. Chomsky, naturalmente, representa la posición teórica opuesta a la adoptada por los teóricos del aprendizaje, en la cual los mecanismos innatos no fueron tomados siquiera en consideración. Pero Chomsky (y otros investigadores recientes en el ámbito de la adquisición del lenguaje, como McNEILL, 1966) no tuvo en cuenta aspectos que podrían afectar al proceso de adquisición. Es precisamente esta posible limitación la que ha provocado el gran volumen de investigación sobre aspectos relacionados con el proceso de adquisición del lenguaje.

Limitaciones de las teorías innatistas y del aprendizaje

En primer lugar, ni la teoría innatista ni la del aprendizaje alcanzan a ofrecer una explicación adecuada del desarrollo del lenguaje ni del proceso por el cual se alcanza. Las dos son teorías polarizadas del desarrollo del lenguaje hablado y se apoyan muy fuertemente en el ambiente o en las capacidades innatas para describirlo y explicarlo. Respecto del lenguaje escrito hacen muy poca con-

sideración, o ninguna, siquiera colateralmente o como una consecuencia de aprender el lenguaje hablado.

Generalmente se considera que el desarrollo del lenguaje se da en un vacío social, siendo el niño un simple receptor pasivo de la conversación y otros *inputs* lingüísticos. Solamente en la explicación que ofrece la teoría del aprendizaje se reconoce la *estimulación* ambiental, mientras que en la explicación innatista se considera el ambiente como datos del *input* para el desarrollo de nociones abstractas sobre el lenguaje por parte del niño. A este último no se le asigna un papel activo en el proceso de adquisición ya que todo el proceso se da como una secuencia preprogramada. Además, generalmente se hace poca o nula consideración del desarrollo paralelo en el niño de otras capacidades, como las cognitivas (el desarrollo de las capacidades intelectuales), perceptivas (el desarrollo y refinamiento de los sentidos de la vista, el oído y el tacto) y motoras (aprender a gatear y caminar, saltar y brincar). Una de las principales funciones del lenguaje, tanto hablado como escrito, es comunicarse con otras personas, y por ello parece necesario estudiar la importancia e influencia de la interacción social sobre el desarrollo del lenguaje.

El acento se ha trasladado de los estudios de lo innato y/o el refuerzo ambiental como mecanismos para el desarrollo del lenguaje a los trabajos que examinan en profundidad el papel en dicho desarrollo del *input* lingüístico que ofrece el adulto. A pesar de ello hay que reconocer que probablemente existe un componente innato para la adquisición del lenguaje, si bien las investigaciones sobre las relaciones entre *input* y *output* lingüísticos han llevado a muchos psicólogos a apartarse de las teorías polarizadas que hemos presentado. La teoría de Chomsky predeciría que ningún *input* sería suficiente para que el LAD generase un *output* gramatical y por tanto, los estudios iniciales categorizaron características del lenguaje dirigido a los niños. Ya han sido disipados los mitos acerca de los posibles efectos negativos sobre la adquisición del lenguaje de un *input* menos que adecuado (es decir, empobrecido, no-gramatical). Ahora los estudios se centran en la influencia directa que tiene el habla adulta sobre el ritmo y el curso del desarrollo gramatical del niño entre el primer y el tercer año.

Revisaremos más adelante el curso de las investigaciones que han examinado el impacto directo del habla adulta sobre el desarrollo de los patrones lingüísticos en el niño. Muchos de estos estudios asumen la existencia de alguna capacidad innata para operar sobre los datos del *input* lingüístico y utilizarlo directamente. Así pues, el niño produce lenguaje gramatical, evidencia de su conocimiento de la gramática del lenguaje. Por tanto, este impacto puede ser medido observando la aparición en el propio lenguaje del niño de las formas que aparecen en el *input*. Los investigadores se han centrado principalmente en patrones de lenguaje observables como partes del habla, aspectos del lenguaje que afectan a la forma en que éste se emite, como el patrón de entonación ascendente utilizado en las preguntas, y funciones generales de los patrones

de habla, como el uso (frecuencia de ocurrencia y adecuación) de las interrogativas.

Estas investigaciones impulsaron posteriores estudios sobre el papel del habla adulta, especialmente la de la madre, en el desarrollo lingüístico del niño. Además, los estudios han dejado de atender solamente a las estructuras lingüísticas en desarrollo para centrarse también en las funciones del lenguaje en relación con el *input* de habla materno.

¿Existen procesos especificables de adquisición?

Los investigadores que han estudiado el desarrollo del lenguaje siempre han reconocido (quizás no abiertamente en todos los casos) que deben existir procesos especificables por los cuales el niño aprende el lenguaje. Para algunos, estos procesos son *intra*personales, internos al niño, y pueden ser neurológicos o fisiológicos; para otros los procesos son *inter*personales, determinados ambientalmente, y precisan del soporte social de otras personas. Algunos investigadores admiten como postura personal que son necesarios para el lenguaje tanto procesos biológicos como ambientales. No trataremos en profundidad los estudios sobre los prerequisitos biológicos del habla ni las investigaciones sobre el crecimiento de redes neuronales para el desarrollo del lenguaje. Muchos de los investigadores en esta área postulan que existen centros cerebrales sin los cuales no podría existir lenguaje. Normalmente, los datos provienen de sujetos que pierden la facultad de hablar (así como de escribir y leer) después de la pérdida de partes del cerebro por cirugía o a causa de un traumatismo. En cualquier caso, algunos adeptos al *predeterminismo* biológico admiten que existe una predisposición innata para el lenguaje en los seres humanos. En parte por la rapidez con que tiene lugar el desarrollo del lenguaje, muchos psicólogos reconocen que el niño debe estar preparado para recibir el *input* lingüístico, aunque sólo sea admitiendo que está equipado con mecanismos que facilitan el desarrollo del lenguaje, como la vista y el oído. Sin entrar en detalles, nosotros suscribimos la idea de que existe alguna predisposición interna del niño para el lenguaje. A qué nivel debería especificarse esto, resulta irrelevante para nuestra argumentación.

También adoptamos algunos de los procesos propuestos por la teoría del aprendizaje para el desarrollo del lenguaje. La imitación de las producciones paternas por parte del niño, junto con el refuerzo, se han mencionado frecuentemente como importantes procesos en dicho desarrollo. Muchos de los investigadores influidos por la teoría del aprendizaje se propusieron estudiar precisamente la relación directa entre el cambiante *output* lingüístico del niño y el *input* y el soporte lingüístico ofrecido por los padres. Como ya vimos en un apartado anterior, esto se lograba invocando procesos como el refuerzo para explicar el desarrollo del lenguaje.

Sin embargo, en 1965, el psicólogo americano Courtney Cazden llevó a cabo un estudio comparando dos tipos diferentes de respuesta adulta a las producciones del niño. En lugar de sugerir simplemente que el refuerzo era suficiente para desarrollar el lenguaje, ella comparó explícitamente dos posibles procesos por los cuales se pondrían en relieve las estructuras lingüísticas. Este estudio se diferenciaba de las investigaciones anteriores en el área porque en lugar de plantearse cómo se relacionaba el habla adulta previa con el lenguaje del niño en un momento dado, la cuestión era cómo el habla adulta se relacionaba causalmente con el subsiguiente desarrollo del lenguaje por parte del niño. A pesar de que los niños del estudio de Cazden ya eran hablantes competentes de la lengua, su trabajo fue lo suficientemente novedoso como para influir en gran parte de las investigaciones posteriores sobre la relación entre el habla emitida al niño por los adultos y su subsiguiente desarrollo del lenguaje (y por consiguiente su conocimiento de, o competencia con, las estructuras del lenguaje). Se sostuvo ampliamente el principio de que el habla adulta podría determinar la adquisición del lenguaje.

En el estudio de Cazden se dividieron en tres grupos doce niños, entre 24 y 38 meses, que asistían a guardería. Los del primer grupo recibieron *expansiones* intensivas y deliberadas durante 40 minutos del horario escolar por parte de un tutor. Es decir, cada producción del niño se expandía completamente, tomando en cuenta el contexto. Se hipotetizó que los niños de este grupo manifestarían un desarrollo más rápido de la sintaxis (o gramática), dado que las expansiones suponían la formulación completa del significado proyectado por el niño. Además, la producción adulta estaría directamente relacionada con la precedente del niño. Por ejemplo, en el caso de que el niño dijera «Quiero aquéllos», el adulto diría a continuación «Oh, quieres las tijeras». El adulto expandiría el lenguaje del niño de forma adecuada recurriendo al contexto para interpretar su demanda. En una conversación normal la respuesta sería «Aquí tienes» y el niño cogería las tijeras. Los niños del segundo grupo recibieron *modelado* mientras los tutores les hablaban, pero no se hizo ningún intento de expandir sus propias producciones. De este modo, los tutores proporcionaban patrones lingüísticos gramaticales correctos y socialmente apropiados cuando hablaban y leían a los niños. Proporcionarían ejemplos para el aprendizaje. El tercer grupo estaba compuesto por cuatro niños que no recibieron *input* lingüístico adicional por parte de los adultos. Se les hablaba en la forma usual.

Al final del estudio se tomaron seis medidas de desarrollo del lenguaje, todas de aspectos gramaticales (por ejemplo, número de oraciones gramaticales y uso de gramática compleja, como la concordancia de los finales de plural). Los resultados mostraron mayores progresos en el desarrollo gramatical por parte del grupo de modelado, seguido del que recibió expansiones. A pesar de que los beneficios de la expansión fueron superados por el «éxito» del modelado, Cazden interpretó sus resultados como muestra de la importancia de que los adultos hablen al niño. No es necesario que los adultos expandan todas

y cada una de las producciones del niño de forma deliberada. La riqueza y variedad del *input* lingüístico dirigido a los niños del grupo de modelado puede ser precisamente el tipo de lenguaje que determina la adquisición.

A pesar de su innovación e influencia, este original estudio ha sido criticado, principalmente en los aspectos metodológicos (ver, por ejemplo, K. E. NELSON, 1977; SNOW, 1896). En el grupo de niños cuyas producciones fueron expandidas, todo el lenguaje estaba sujeto a expansión, independientemente de su contenido. De este modo, recibieron expansiones de producciones ambiguas y sin sentido, algo que no ocurriría en la vida real. Se ha señalado que la razón por la cual las expansiones, aparentemente, no ayudaron a la adquisición del lenguaje tanto como el modelado, podría ser que la expansión contínuada provocó la pérdida de confirmación que ofrece la expansión ocasional de determinadas producciones (NELSON, 1977). En segundo lugar, los sujetos del estudio eran todos niños negros de clase baja y los tutores, blancos, y esto provocaba diferencias de clase social que podrían haber afectado a los resultados.

Posteriores experimentos de réplica (como NELSON, CARSKADDON y BONVILLIAN, 1973) se han propuesto evaluar el efecto de expandir solamente las producciones incompletas del niño sobre su desarrollo sintáctico. En lugar de expandir indiscriminadamente las producciones del niño, Nelson y otros *reformulan* únicamente las incompletas en una oración diferente pero manteniendo la intención de significado. Así, por ejemplo, los adultos hicieron la pregunta: «¿Hay un pato por aquí?» a partir de la oración emitida por el niño «Esto es pato». Estas reformulaciones invitaban a la participación del niño en la conversación. Los resultados mostraron que esta técnica favorecía el posterior desarrollo sintáctico. Así pues, estudios posteriores sobre los posibles efectos facilitadores de la expansión de las producciones infantiles por parte del adulto, actuando ésta como potencial dispositivo favorecedor de la adquisición, no sólo han encontrado efectos específicos sino que también han confirmado los beneficios lingüísticos (ver NELSON, 1987).

Ahora las investigaciones han comenzado a examinar el efecto *directo* de variables del habla materna sobre el ulterior desarrollo del lenguaje. Los estudios han muestreado el habla del adulto al interactuar con un niño que está aprendiendo el lenguaje. Han examinado las relaciones entre patrones del lenguaje adulto y patrones emergentes en el lenguaje del niño, utilizando procedimientos estadísticos. Centrándose en pequeños cambios del patrón lingüísticos se pueden establecer conclusiones atendiendo al papel del habla adulta en el desarrollo del lenguaje. Todas estas investigaciones asumen una predisposición innata del niño para actuar sobre el *input* lingüístico. El niño ha de ser considerado como un ser que trata activamente de dar sentido al lenguaje y de derivar reglas a partir de él. Variaciones de esta línea de investigación han comparado diferentes tipos de *input* de habla adulta, como madres versus padres o grupos socioeconómicos altos versus grupos de más bajo nivel, o bien han comparado diferentes grupos de niños, como «normales» versus niños con déficits auditi-

vos. En todos estos estudios la afirmación básica es la misma. El *input* de habla que los adultos dirigen al niño está causalmente relacionado con el desarrollo del lenguaje, si bien posiblemente varían los procesos causales y el grado de firmeza con que la afirmación se mantiene.

La correlación del habla materna con el desarrollo del lenguaje en el niño

El estudio del papel correlacional del habla de los adultos en el desarrollo del lenguaje se ha centrado casi exclusivamente en el *input* de lenguaje *materno* dirigido a los niños en edad preescolar, frecuentemente entre uno y tres años. El desequilibrio se ha compensado en cierta medida con las investigaciones recientes sobre la influencia del habla paterna en el desarrollo del lenguaje y con los trabajos que comparan el lenguaje en casa y en la escuela, algunos de los cuales se revisarán posteriormente en este libro. Los estudios originales (por ejemplo, SNOW, 1972; CROSS, 1975) fueron impulsados por una toma de conciencia de que quizás la naturaleza del habla materna estaría en el mejor de los casos *facilitando* (o en el peor, dificultando) el desarrollo del lenguaje del niño. Así, las investigaciones iniciales en esta área intentaron describir las características del *input* de habla materna y correlacionar éstas con el eventual desarrollo de los patrones lingüísticos en el niño. Los estudios se han llevado a cabo con niños de diversas edades, pero siempre comenzando cuando el lenguaje ya había aparecido, normalmente entre los doce y los dieciocho meses. Examinaban el *input* y el *output* lingüísticos durante el período de desarrollo rápido del lenguaje, tendiendo a detener el estudio entre el tercer y el cuarto año de vida del niño. Normalmente los investigadores detallan tanto la edad como la capacidad lingüística del niño.

En la actualidad, parece bastante evidente y está ampliamente aceptado que las madres (y los adultos en general, incluyendo los niños mayores) hablan de forma especial a los niños que están en el período inicial del desarrollo del lenguaje. En un sentido amplio, la naturaleza de las interacciones entre las madres y los niños pequeños es diferente a la de sus interacciones adulto-adulto, no solamente porque varía el contenido de la interacción, sino también porque el tipo de habla y la forma del lenguaje utilizado cambian. Los investigadores pioneros en esta línea llamaron a estas variaciones sistemáticas del habla *de estilo materno* o *lenguaje bebé*.

Tanto habla de estilo materno como lenguaje bebé se refieren al lenguaje dirigido específicamente a los niños pequeños y se ha de diferenciar de cualquier otra forma de lenguaje a que el niño esté expuesto, como la televisión, la radio o conversaciones entre adultos que tengan lugar a oídos del niño. Aunque éste está expuesto a una considerable cantidad de lenguaje ambiental indirecto, aquí tan sólo nos ocuparemos del que se dirige al niño. Sin embargo,



El habla materna facilita el desarrollo del lenguaje

debe hacerse una distinción importante entre habla de estilo materno y lenguaje bebé. Este último se caracteriza sobre todo por el uso de un vocabulario «bebé», como el uso de palabras con reduplicación silábica, por ejemplo «guau-guau», «mama» y «tata». También hay una tendencia a no utilizar pronombres personales, sino a utilizar los nombres y los pronombres de forma especial. Por ejemplo, una madre podría decir «Ahora mamá va a preparar el desayuno al nene»,

en lugar de la fórmula más corriente «Ahora voy a prepararte el desayuno».

Estas desviaciones del habla adulta características del lenguaje bebé también se aprecian en el habla de estilo materno, pero éste incluye modificaciones adicionales del habla adulta normal. El habla que las madres dirigen a sus hijos incluye oraciones que son característicamente muy cortas y, aunque elípticas, por lo normal gramaticales. Son emitidas y enunciadas muy claramente. Además, el habla de estilo materno se refiere al habla dirigida expresamente a los niños pequeños. Las principales características señaladas en diferentes trabajos como SNOW (1972) y CROSS (1975, 1977, 1978) se resumen en la tabla 1.

Existe un amplio consenso entre los investigadores sobre la naturaleza del *input* dirigido al niño. Ciertamente, el habla materna se aparta del habla adulta en parámetros definidos y descriptibles, si bien no se sugiere que ese *input* sea erróneo en ningún sentido. El habla materna es estructuralmente más simple en cuanto a la forma que el habla adulta y existe una tendencia a hablar del aquí y ahora, tanto en términos espaciales como temporales, cuando uno se dirige a los niños. También es razonable concluir que el habla materna constituye el principal *input* lingüístico dirigido al niño. Además, parece justificable predecir que el habla materna debe tener alguna influencia sobre los procesos de adquisición o aprendizaje. Las descripciones del *input* de habla materna son razonablemente consistentes entre los diferentes estudios y existen algunas implicaciones importantes de estas investigaciones.

Tabla 1. *Principales características del habla del estilo materno*

Categoría	*Características*
Paralingüística	Tono alto
	Entonación exagerada
Gramatical	Longitud de producción más corta
	Menos verbos y modificaciones
	Menos oraciones subordinadas
	Menos subordinadas incrustadas*
	Más palabras contenido
	Menos palabras función
Discurso	Más imperativas
	Más interrogativas
	Habla más fluida e inteligible
	Más repeticiones

En primer lugar, el *input* lingüístico dirigido a los niños pequeños es prolongado y continuo, lo que sugeriría que el proceso de adquisición no es algo que tenga lugar de forma instantánea. La adquisición del lenguaje se da gradual-

* Las subordinadas funcionan como sintagma nominal.

mente. Esto suscita la cuestión de los cambios en el *input* de habla dirigido a los niños. ¿Son las modificaciones del habla las mismas para los niños de todas las edades? ¿O existen diferencias en la naturaleza y el alcance de las modificaciones dependiendo de la edad del niño? Es decir, ¿varían los padres u otros cuidadores sus modificaciones del habla en función del incremento de las capacidades lingüísticas del niño?

Cross (1979) argumentó que debemos considerar la adquisición del lenguaje como un proceso interactivo, incorporando la naturaleza cambiante de las estrategias de aprendizaje del niño y la naturaleza posiblemente variable del patrón de interacción madre (o padre) -hijo y del *input* lingüístico suministrado. Cross intentó examinar este punto estudiando los ajustes del habla materna en relación a las capacidades lingüísticas del niño, quien estaba aprendiendo el lenguaje. No solamente es importante confirmar si el habla de las madres está finamente ajustada a las capacidades lingüísticas del niño, como sugirieron Snow (1972) y Cross (1975), sino que metodológicamente, si el habla de los padre cambia con el tiempo, las investigaciones sobre el papel del *input* de habla sobre la adquisición del lenguaje se hacen más problemáticas.

Correlacionando variables del habla materna con medidas del desarrollo del lenguaje del niño, Cross (1979) encontró relaciones entre muchos de los aspectos del habla materna y las capacidades lingüísticas de los niños. Fue, por tanto, capaz de confirmar la hipótesis de que las madres ajustan su habla de acuerdo a diferencias relativamente pequeñas en la edad y en la madurez lingüística de los niños. Cross concluyó que las madres eran sensibles incluso a progresos muy sutiles en el lenguaje de sus hijos. Sugirió que el estudio de los procesos de adquisición del lenguaje debe atender a la naturaleza diádica, interactiva, bidireccional, de la interacción madre-hijo. Es decir, el habla materna no solamente es importante de forma directa para el subsiguiente desarrollo del lenguaje del niño, sino que también está relacionada con el nivel de lenguaje de este último en un momento dado.



No obstante, todavía se plantean algunas cuestiones adicionales a partir de un examen del *input* de habla materna. Por ejemplo, ¿las modificaciones del lenguaje facilitan la tarea del niño como aprendiz? A la luz de la investigación comentada la respuesta a esta pregunta parecería que es «Sí», ya que la madre modifica claramente su habla para satisfacer las necesidades lingüísticas del niño. En la medida en que los ajustes se hacen en relación directa a los cambios en el propio *output* del niño, parecería que las madres tienen una sensibilidad para estimar el nivel apropiado de su habla. Presumiblemente, el nivel en un momento dado refleja las expectativas maternas respecto de las capacidades lingüísticas del niño en ese momento. Las investigaciones han venido tratando este tema guiadas por la *hipótesis del habla de estilo materno.*

La hipótesis del habla de estilo materno

La *hipótesis de habla de estilo materno* afirma que son precisamente las «propiedades ESPECIALES del habla del cuidador (las que) juegan un papel causal en la adquisición» (GLEITMAN, NEWPORT y GLEITMAN, 1984, p. 43, el entrecomillado es de estos autores). En lugar de hipotetizar diferencias entre el habla materna dirigida a los niños y el habla entre adultos, la hipótesis del habla de estilo materno reivindica el *papel* del *input* lingüístico en el aprendizaje del lenguaje. En su forma más dura, la hipótesis afirma que las formas y funciones lingüísticas restringidas seleccionadas por las madres para utilizar con los niños son necesarias para el aprendizaje del lenguaje. Una forma más débil de la hipótesis plantea que las restricciones simplemente aceleran el aprendizaje y reducen la tasa de error.

GLEITMAN y otros (1984) ofrecieron un examen del «estado actual de la hipótesis del habla materna», comparando y contrastando muchos de los estudios correlacionales del *input* de habla materna y del desarrollo del lenguaje del niño llevados a cabo en los últimos años. Los autores fueron críticos con las diferentes metodologías empleadas por los investigadores, así como con las definiciones utilizadas y con los tipos de lenguaje seleccionados para ser investigados. Para confirmar la hipótesis del habla de estilo materno analizaron el habla de las madres y correlacionaron ciertos aspectos con el lenguaje en desarrollo. Concluyeron que la influencia de la estructura y de la función del habla materna está modulada en gran medida por la predisposición del (niño) aprendiz a aprender el lenguaje. Esta predisposición tiene que ver con cómo el niño organiza y utiliza el *input* lingüístico. Esta idea de una predisposición a actuar sobre el *input* lingüístico reitera nuestro propósito, ya señalado anteriormente, de asumir un componente innato en el desarrollo del lenguaje.

En apoyo a la versión dura de la hipótesis del habla de estilo materno, Gleitman y otros han citado el uso selectivo del *input* lingüístico por parte del niño, tanto en cuanto a *qué* (lenguaje) utiliza, como a *cuándo* lo usa y los *propósitos* para los cuales lo emplea. El niño no utiliza todo el *input* lingüístico indiscriminadamente. Es selectivo en cuanto a los aspectos que elige utilizar, o necesita utilizar, tanto en términos de los auténticos patrones lingüísticos producidos como de los usos (limitados) que se atribuyen al *input*. El niño es considerado un participante activo en el proceso de aprendizaje del lenguaje, que trabaja sobre el *input* lingüístico suministrado por el adulto. Por otra parte, Gleitman y otros defendieron que la simplificación del lenguaje por parte de las madres cuando hablan a sus hijos puede no necesariamente conducir a un desarrollo del lenguaje rápido y sin problemas. El niño ha de ser expuesto a un abanico de estructuras y funciones lingüísticas a partir de las cuales poder hacer hipótesis sobre el lenguaje que está adquiriendo.

SNOW (1986) continuó con la cuestión del niño como procesador activo del

input lingüístico en una útil revisión de las cuestiones concernientes a la relación entre lo que ella llamó *habla dirigida al niño* (CDS «Child Directes Speech» y adquisición del lenguaje. Aunque el CDS y el habla de estilo materno son equivalentes, Snow consideró que el término «habla de estilo materno» era confuso, ya que implicaría que solamente las madres hablan de forma especial. En lugar de situar el acento en el *input* de habla adulta, consideró al niño como un componente importante del proceso de aprendizaje del lenguaje. Snow concluyó que la principal contribución del estudio del CDS y sus rasgos facilitadores ha sido «forzar hipótesis sobre la naturaleza y variedad de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje» (SNOW, 1986, p. 88). Es decir, creyó que el estudio de los rasgos del habla materna que podrían influir sobre la adquisición del lenguaje estaba demasiado limitado, dificultando por una postura teórica estrecha y consecuentemente por una investigación focalizada. Ella defendió la extensión del estudio del habla dirigida al niño y la unidad de la investigación de los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje con la de los aspectos cognitivos, de procesamiento de la información (como los estudios de Gleitman y otros), en lugar de tratar cada aspecto por separado.

La investigación sobre el habla del adulto dirigida a los niños se generó como respuesta a la afirmación chomskiana de que el *input* lingüístico dirigido al niño que está aprendiendo el lenguaje es de alguna manera «erróneo». Las investigaciones dieron un giro hacia un examen de la forma en que el lenguaje adulto influía en el aprendizaje del lenguaje. Se reconocía abiertamente que la capacidad innata del niño precisaría datos del *input* para ponerse en funcionamiento. Los estudios reconocieron además implícitamente que el *input* ambiental o social sería necesario. Sin embargo, persiguiendo las particularidades de este proceso se perdió la perspectiva global. El dominio social, en un sentido amplio, debe ser introducido en los estudios de adquisición del lenguaje. Además, y más importante, se debe examinar la parte que corresponde al niño en este proceso. El niño es un procesador activo de información ambiental y su contribución al aprendizaje del lenguaje no debe ser olvidada. Las investigaciones sobre el habla adulta dirigida a los niños se convirtieron rápidamente en un fin en sí mismas, olvidando otros aspectos del desarrollo del niño. En este sentido es oportuna la insistencia de Snow de tomar en consideración la complementariedad de los desarrollos paralelos en las esferas social y cognitiva. No debe olvidarse, además, que es necesario un niño predispuesto a procesar información y a interactuar con los demás *y* un *input* ambiental apropiado y apoyo. Únicamente así puede llevarse a cabo el desarrollo.

Consideraciones sociales en el aprendizaje del lenguaje

Hasta ahora el centro de interés ha sido el *input* lingüístico dirigido al niño y cómo éste puede influir en el curso y ritmo del desarrollo del lenguaje. Toda-

vía no se ha formulado una teoría para explicar cómo se da el aprendizaje, aunque tanto CROSS (1979) como SNOW (1972, 1986) han hecho intentos de ello. Cada vez es más obvio que las consideraciones sociales deben tener un papel a desempeñar en el desarrollo del lenguaje. Nosotros proponemos además que la competencia con el lenguaje debe ser parte de una competencia evolutiva más amplia. No se debe ignorar el papel del ambiente *social* del niño en dirigir, alentar y modelar estas competencias. El lenguaje no se desarrolla aisladamente. El niño no solamente está adquiriendo otras competencias cognitivas y desarrollándose intelectualmente, sino que también está evolucionando en interacción con otros seres sociales. El campo social, interactivo, debe tener algún impacto sobre el desarrollo del lenguaje, si es que no lo tiene en todos los aspectos del desarrollo cognitivo.

No obstante, recientemente se han producido algunos giros teóricos en el campo de la lingüística que tienen implicaciones para el estudio del desarrollo del lenguaje. Los lingüistas han continuado proponiendo que los niños aprenden reglas estructurales, pero ahora permiten una mayor flexibilidad en lo que respecta al aprendiz. Existen dos posiciones teóricas principales: *teoría de la aprendibilidad* y *establecimiento de parámetros*. La teoría de la aprendibilidad, tal y como la describieron WEXLER y CULICOVER (1980) y ATKINSON (1986) se propuso para explicar las restricciones innatas impuestas al niño para aprender únicamente la gramática adulta. Admitiendo que los niños aprenden la gramática, hay que describir cómo y por qué aprenden solamente una. En la teoría de la aprendibilidad existen dos principios (WEXLER, 1982). El primero es que el lenguaje es aprendido (por el niño) y está por tanto fundamentado en la experiencia, mientras que el segundo afirma que la representación adulta de la gramática (el estado final del proceso del aprendizaje) es la representación ofrecida por la teoría lingüística. Para reconciliar estas dos posiciones, Wexler propuso que los niños derivan el significado del lenguaje adulto de las pistas contextuales y de la experiencia, derivando entonces las estructuras gramaticales a partir de esos significados. Para que este proceso de traspaso tenga éxito deben existir restricciones impuestas sobre las reglas gramaticales y sobre el modo en que éstas operan. Estas restricciones son innatas. Si bien la teoría de la aprendibilidad es verosímil, en la medida en que los niños, sin duda alguna, aprenden el lenguaje, da cuenta solamente del aprendizaje de las estructuras gramaticales. Las investigaciones ulteriores pueden ampliar la utilidad de esta teoría en la medida en que identifiquen las restricciones y el modo en que operan. Hasta entonces, únicamente es aceptable con reservas (ATKINSON, 1986).

Paralelamente a las modificaciones efectuadas sobre la original teoría chomskiana, han cambiado también los mecanismos requeridos para explicar la adquisición de reglas gramaticales. Aún manteniendo como innatos un conjunto de principios, algunos lingüistas admiten ahora la existencia de algunos principios más flexibles. Esto lleva a la creencia de que el niño no solamente ha de aprender las reglas de la gramática (como haría pensar la teoría de la aprendibilidad),

sino que también ha de utilizar su conocimiento innato para completar y establecer los principios más flexibles. Este trabajo se ha llamado *establecimiento de parámetros* (GLEITMAN y WANNER, 1982; ROEPER y WILLIAMS, 1987). De acuerdo con esta posición teórica, los niños estan equipados de forma innata con algunos principios importantes, pero lo que se desarrolla, en qué orden y cómo se especifican lingüísticamente estos principios viene determinado por la comunidad lingüística en que el niño crece. De este modo, estos parámetros pueden dar un giro y cambiar a la luz del *input* lingüístico. Ahora existe un reconocimiento de que el niño trabaja activamente sobre su *input* lingüístico y de que el desarrollo del lenguaje no se da de forma aislada.

La investigación psicológica se ha centrado en cómo los niños ponen límites a los principios lingüísticos trabajando sobre el *input* (como GLEITMAN y WANNER, 1982). Por ejemplo, se han identificado precursores lingüísticos relevantes en el niño para el posterior establecimiento de parámetros. Estos incluyen la preferencia del niño por las pausas en el lenguaje hablado de acuerdo a sintagmas más que de acuerdo a palabras (HIRSH-PASEK, KEMLER NELSON, JUSCZYK, WRIGHT CASSIDY, DRUSS y KENNEDY, 1987) y por ciertas propiedades acústicas del habla materna (FERNALD y KUHL, 1987). Estas capacidades tempranas estan llevando a los investigadores a concluir que los niños están equipados con mecanismos innatos para percibir unidades del lenguaje hablado. Estos mecanismos restringen las hipótesis consideradas y puestas a prueba durante el período de adquisición del lenguaje. Las restricciones innatas sobre la percepción del *input* lingüístico actúan como «andamiaje perceptivo sobre el que pueden construirse las estrategias de aprendizaje del lenguaje» (HIRSH-PASEK y otros, 1987, pág. 282).

Las teorías de la aprendibilidad y del establecimiento de parámetros contribuyen de manera importante a nuestra comprensión del desarrollo del lenguaje, por reconocer la importancia del *input* ambiental en el proceso de adquisición. Sin embargo, ha habido una influencia aún mayor sobre el estudio del desarrollo del lenguaje, particularmente importante si queremos tratar el lenguaje hablado y el escrito como alfabetización. De cara a considerar conjuntamente el lenguaje, la lectura y la escritura, cómo los avances en un campo influyen en los avances en el otro y cómo se pueden estudiar las continuidades entre desarrollos, es necesario examinar en profundidad la influencia de las aproximaciones del interaccionismo social en el estudio del desarrollo del lenguaje hablado y del escrito.

INTERACCION SOCIAL Y DESARROLLO DEL LENGUAJE



La teoría de Vygotsky

Las investigaciones sobre el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje se han incrementado guiadas por las concepciones teóricas expuestas por VYGOTSKY (1978) y BRUNER (1983). Además, estas investigaciones se han ampliado a la búsqueda de las raíces sociointeractivas del desarrollo del lenguaje escrito. Consecuentemente, nosotros creemos que las teorías sociointeractivas tienen mucho que ofrecer al estudio empírico del desarrollo de la alfabetización en el niño. A pesar de que otros investigadores adoptan puntos de vista claramente similares a los de Vygotsky y Bruner al tratar sobre el desarrollo del niño, pocos articulan ningún avance teórico importante. Estas relaciones cruciales entre descripción de datos y elaboración teórica no están todavía clarificadas. Nosotros trataremos de ofrecer, al menos, algunas líneas orientativas para la construcción de una teoría en ese sentido.

Vygotsky (1986-1934) fue un psicólogo y especialista en educación soviético con un amplio ámbito de experiencia. Escribió e investigó durante el período posterior a la Revolución Rusa, fue sofocada su influencia durante los subsiguientes años estalinistas y resurgió únicamente después de 1956. Comenzó su carrera académica estudiando literatura, filosofía y arte y se aproximó gradualmente a los estudios psicológicos después de asistir a clases sobre la materia en la universidad. Inicialmente enseñó literatura en la escuela y también organizó un laboratorio de psicología en un cercano centro de formación de maestros. Continuó leyendo extensamente, especialmente poesía, ficción y filosofía, incluyendo los trabajos de Freud, Marx y Engels. En 1925 terminó con éxito su tesis doctoral sobre «Psicología del Arte».

Como académico y profesional, Vygotsky fue seducido por la ola de entusiasmo por la incorporación de las ideas y pensamiento occidentales a la ideolo-

gía soviética que siguió a la revolución. El debate sobre los orígenes de la mente, que estuvo muy vivo durante siglos en Europa y en EE.UU. tomó connotaciones políticas cuando los soviéticos trataron de adoptar una posición acorde con su ideología. Vygotsky tomó parte en un movimiento conocido con el nombre de «paiodología» que intentaba unificar el estudio del niño desde una perspectiva marxista. Este movimiento no fue solamente una reacción contra la prevalente adopción de teorías que ponían el acento en la mente, sino que también fue un intento de relacionar teorías del desarrollo psicológico con la práctica educativa.

De cualquier modo, el año 1924 señaló el comienzo del profundo impacto de Vygotsky en la psicología. Siendo un científico desconocido presentó una ponencia que no solamente fue presentada de forma brillante sino que contenía ideas que dieron a conocer la magnitud de su talento. Su ponencia exploraba la relación entre los reflejos condicionados y el desarrollo del comportamiento consciente en el hombre. La inclusión de la «conciencia» como parte de la mente humana disentía claramente de la posición de los paidólogos, pero Vygotsky no abogaba por una vuelta a las teorías mentalistas. Lo que hizo fue tomar el marxismo en un nivel filosófico y aplicarlo al psicológico. Su teoría postuló que los procesos mentales individuales tienen orígenes socioculturales; es decir, el cambio individual recibiría impulso del cambio histórico y social.

La radical teoría de Vygotsky le situó en oposición ideológica y política con la principal corriente soviética de finales de los años veinte, y aunque sus puntos de vista finalmente prevalecieron, nunca fue aceptado como líder del movimiento psicológico en la URSS durante su vida (ver VYGOTSKY, 1986, para una introducción tanto a su vida como a la historia de la psicología soviétia; también WERTSCH, 1985a).

No obstante, a partir de ese momento Vygotsky fue reconocido como psicólogo y aceptó una invitación para asistir al Instituto Psicológico de Moscú. En la década siguiente su producción científica fue prodigiosa. Hay dos líneas importantes en las que Vygotsky ha demostrado su influencia. Ambicionaba reformular la teoría psicológica, atendiendo especialmente al desarrollo de las capacidades intelectuales en el hombre. También deseaba abrir caminos para atender a los problemas prácticos de la educación soviética, como el caso de la recuperación de los disminuidos. En este sentido fundó un instituto de investigación de la «defectología». También inició investigaciones importantes sobre, entre otras cosas, la relación entre alfabetización y escolaridad. Así pues, nuestro interés se sitúa en la atención que prestaba Vygotsky a la psicología y a la educación y a su impacto sobre ellas, tanto en términos teóricos como prácticos.

La teoría de Vygotsky no solamente abarca el desarrollo del lenguaje sino también el de otros «procesos mentales superiores», incluyendo todas las formas de inteligencia y memoria. De hecho, deseaba «describir y especificar el desarrollo de aquellas formas de *inteligencia práctica* que son específicamente humanas» (VYGOTSKY, 1978, pág. 23, las *itálicas* son nuestras). Se ocupaba en primer

lugar y sobre todo de aquellos aspectos de la inteligencia que cumplen funciones útiles al hombre. Estas actividades incluyen el habla, la percepción, la memoria y la atención.

La influencia de Vygotsky sobre la psicología soviética fue y es profunda; fue discutido y sus ideas ya han alcanzado reconocimiento. En occidente, la primera traducción de su trabajo apareció en inglés en 1962, pero en realidad su importancia para el estudio de los procesos de desarrollo en el niño no fue reconocida hasta los últimos años de la década de los setenta. Fundamentalmente, su trabajo teórico ha influido en los estudios recientes sobre el desarrollo cognitivo infantil, especialmente sobre los procesos de memoria, la solución de problemas y la relación entre lenguaje y pensamiento (por ejemplo, WERTSCH, 1985b).

La teoría del desarrollo mental de Vygotsky

Vygotsky hizo importantes contribuciones al estudio del desarrollo mental, incluyendo el lenguaje hablado y el escrito. Dado que consideraba las actividades específicamente humanas como *instrumentos* (después del concepto de Engels del trabajo humano y el uso de herramientas como medio de conseguir el cambio y de transformar el yo), cualquier proceso que llevará con éxito a una meta concreta debería también provocar cambios en el individuo. Los humanos y los animales serían semejantes en cuanto al uso de herramientas externas para provocar cambios, pero únicamente los humanos serían capaces de controlar dichos cambios mediante el uso de instrumentos específicos. Además, Vygotsky amplió este argumento para cubrir el uso de *signos*. Los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas escritos y los sistemas numéricos, que son creados por las sociedades a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente humanas. Estos sistemas son también susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan. Para Vygotsky sería precisamente el dominio de esos sistemas de signos lo que marcaría el desarrollo individual, tanto para el niño como para la sociedad, histórica y culturalmente. El desarrollo del niño con el lenguaje hablado y escrito es equiparado a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. De acuerdo con Vygotsky, los sistemas de signos se utilizaron para actividades simbólicas que permitieron mayores logros intelectuales que el uso de herramientas para actividades prácticas.

En esencia, la teoría de Vygotsky descansa sobre la premisa fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural. En concreto, respecto al desarrollo cognitivo infantil, se postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir después en el individual. El niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social

al individual, del funcionamiento *inter*psicológico al *intra*psicológico. Tomando el ejemplo de la aritmética, Vygotsky creía que debería ser enseñada a través del uso de materiales concretos y de una cuidadosa demostración paso a paso por parte de un enseñante.

Cuando los niños comienzan a aplicar las reglas, por ejemplo para las sumas de números del cero al nueve que requieren una respuesta de dos dígitos, inicialmente utilizan materiales concretos para contar. Se introducen niveles mayores de abstracción y el niño llega a ser capaz de alcanzar soluciones por sí solo. La transmisión social de las reglas precede a la comprensión de las mismas por parte del niño. El mismo principio puede aplicarse además de al aprendizaje escolar, aunque ésta era el área en que Vygotsky estaba más interesado, al aprendizaje en la infancia, cuando el niño aprende a apilar cubos de encaje o a hacer rompecabezas.

De hecho, la posición de Vygotsky es que el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de un indiviudo refleja el medio social del cual se derivan. A pesar de afirmar que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces separadas y que se desarrollan de forma independiente durante un tiempo, Vygotsky mantenía que «el desarrollo intelectual del niño es contingente a su dominio de los medios sociales de pensamiento, es decir, del lenguaje» (VYGOTSKY, 1962, pág. 51). El pensamiento y el desarrollo individual dependerían, pues, del lenguaje. La interacción social, derivada de la cultura en un momento dado o de la perspectiva histórica, en algún sentido *crea* el lenguaje. A través del lenguaje y de la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quien entonces interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades. De acuerdo con este punto de vista, el desarrollo del niño tiene lugar en entornos sociales, a partir de los cuales se interiorizan las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales apropiadas culturalmente, así como sus funciones.

En la interacción social el niño aprende el uso de los instrumentos que le posibilitarán la consecución de los fines o metas exigidas. Para el niño preverbal ese uso de instrumentos es no-verbal, limitado a herramientas externas o a actividades prácticas, al igual que para los monos y primates superiores. Los niños aprenden, por ejemplo, rutinas simples de dar y tomar, en las que el intercambio de objetos se consigue sin la necesidad de lenguaje. El desarrollo posterior posibilita el uso de instrumentos cada vez más sofisticados, es decir, signos; el lenguaje hablado y después el escrito (tanto la lectura como la escritura). Lo que es específicamente humano es la independencia y a la vez la unidad de esas dos actividades, el uso de herramientas externas y el uso de instrumentos internos o signos. Unicamente los humanos pueden utilizar los instrumentos y los signos por separado y conjuntamente para lograr un fin específico. El uso de herramientas (para actividades prácticas) y de signos (para actividades simbólicas) permite niveles de funcionamiento humanos, superiores, porque «la actividad simbólica (es) posibilita(dora) (de) una función *organizadora* específica

que penetra en el proceso de uso de instrumentos y produce formas de comportamiento fundamentalmente nuevas» (VYGOTSKY, 1978, pág. 24). En otras palabras, el uso de un sistema de signos como el lenguaje permite una mayor organización, flexibilidad y creatividad en el uso de herramientas más prácticas.

Existiría pues una unidad subyacente entre los diversos procesos cognitivos del habla, la percepción y la acción. Vygotsky enfatizó la importancia del habla, especialmente acompañando la acción para la consecución de un objetivo. De hecho, esto demuestra claramente lo que se quiere decir con dominio a través del uso de instrumentos. Es decir, los niños pequeños hablan mientras juegan, resuelven problemas o hacen cualquier cosa. Pueden llegar a realizar en las actividades en solitario lo que han estado aprendiendo en la interacción con otros. Frecuentemente el niño habla consigo mismo mientras intenta resolver una tarea. Esta habla ha sido llamada a veces «egocéntrica», en la medida en que no es comunicativa y no está dirigida a nadie. Sin embargo, está relacionada tanto con la posterior habla comunicativa, social, como con el habla interior, utilizada para *planificar* actividades.

Cuando el niño se enfrenta a una tarea o problema que no es capaz de resolver por sí solo puede acudir a un adulto para pedir ayuda. Para hacerlo con éxito, debe ser capaz de comunicar la naturaleza del problema y los intentos que ha hecho de resolverlo. El niño utiliza el lenguaje para dirigirse al adulto. Es decir, su uso del lenguaje es social o interpersonal. A medida que crece, este uso del lenguaje se hace además intrapersonal y el niño es capaz de apelar a su propio conocimiento. El lenguaje pasa a guiar sus actividades, a preceder sus acciones, a planificar. Por ejemplo, Wertsch y otros han mostrado cómo en las tareas de resolución de problemas, como rompecabezas, los niños pequeños logran un control progresivo de las funciones estratégicas del lenguaje que son utilizadas inicialmente por las madres. WERTSCH, MCNAMEE, MCLANE y BUDWIG (1980) examinaron cómo las madres utilizan el lenguaje para guiar a sus hijos hacia la correcta solución de una tarea. Se pedía a las madres y a sus hijos que resolvieran un rompecabezas sencillo con ayuda de un modelo. La medida en que el niño consultaba el modelo mientras hacía el rompecabezas constituía la evidencia de que estaba controlando su comportamiento en la tarea. La regulación de las miradas hacia el modelo podía ser realizada por la madre o por el propio niño. Las miradas autorreguladas serían aquellas que no estuvieran precedidas inmediatamente por un comportamiento como el señalar o el llamar la atención verbalmente sobre el modelo por parte de la madre. La ontogénesis de las tareas de control se manifestó por un cambio de responsabilidad del adulto hacia el niño, que se puso de manifiesto en una disminución de la proporción de miradas reguladas por el adulto.

Wertsch y otros también comprobaron que, con la edad, los niños eran capaces de utilizar la producción y/o el señalamiento de la madre de manera efectiva. Esto se manifestó a través de un descenso en el número de intervenciones maternas necesarias para la correcta colocación de las piezas en el rompe



Madre e hijo completan un rompecabezas

cabezas. A medida que el niño aprende la significación como estrategia de que se le diga que mire el modelo se supone que está copiando (lo cual posibilitará la realización de una copia correcta), y entonces podrá incorporar esto a sus propias acciones. Puede interiorizar la oración «Mirar el modelo para ver dónde se debe colocar la pieza del rompecabezas que tengo en la mano». Las funciones del habla social se interiorizan, si bien el habla todavía conserva sus funciones comunicativas. El habla social se integra totalmente en el desarrollo de la inteligencia práctica del niño, guiando en última instancia el desarrollo de los procesos cognitivos.

Desarrollo y aprendizaje

Vygotsky hizo una importante distinción entre *desarrollo* y *aprendizaje* en el niño, dos procesos que consideró interrelacionados pero no coincidentes (ver también BRUNER, 1971; PRATT, 1985). El aprendizaje caracterizaría lo que tiene lugar en el aula, en la escuela. Vygotsky, sin embargo, no quiso decir que no pueda darse aprendizaje antes de entrar en la escuela. No obstante, diferenciar entre aprendizaje (escolar) y desarrollo permitió a Vygotsky describir un principio central en su teoría, la *zona de desarrollo próximo*. En gran medida su razonamiento sobre ese concepto se derivó de una insatisfacción con el uso de los test de CI para medir la inteligencia del niño. Consideraba que estos tests únicamente eran capaces de medir la amplitud del conocimiento del niño en un momento dado. En cambio, no decían nada de los procesos por los cuales el niño llegaba a la solución. Para dar cuenta de esta discrepancia entre producto y proceso, Vygotsky propuso la zona de desarrollo próximo. Este concepto teórico fue introducido para explicar la distinción entre el nivel de desarrollo *real* del niño, medido por los tests de CI, por ejemplo, y el nivel de desarrollo *potencial*. El último nivel se caracteriza por lo que el niño es capaz de llegar a conseguir dado su desarrollo sociocultural hasta ese momento.

Para valorar el nivel potencial de desarrollo sería necesario presentar al niño un problema cuya solución esté por encima de sus capacidades mentales y permitirle interactuar con otra persona mientras busca la respuesta. Los procesos por los cuales el niño llega a la solución darían una idea más ajustada de su capacidad intelectual que el simple examen de lo que ya sabía. Más formalmente, Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como «la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (VYGOTSKY, 1978, pág. 84). Trazar la zona haría posible descubrir lo que el niño es capaz de conseguir en un momento dado y también lo que podría conseguir en un futuro próximo.

Este supuesto teórico está totalmente en concordancia con la teoría general de Vygotsky que enfatiza la naturaleza social de la adquisición del conocimiento. En colaboración con un adulto o con un compañero más capaz, el niño puede resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar el progreso del niño hacia una solución a través del uso de actividades intelectuales prácticas como el habla y la acción. Lo que el niño puede conseguir en un momento dado con ayuda y guía adecuadas, será capaz de hacerlo mañana por sí mismo. Han sido interiorizados los procesos necesarios para resolver la tarea.

Vygotsky creía que el funcionamiento en colaboración sería un indicador más útil de la capacidad del niño que la actuación individual en un test de

CI. Para que el niño aprenda habría que establecer tareas que estén un poco por encima de su nivel de desarrollo real y dirigir la instrucción hacia su nivel de desarrollo potencial. La instrucción juega un papel fundamental en la teoría de Vygotsky, especialmente porque para él instrucción significaba enseñanza y aprendizaje combinados. La instrucción sería el mecanismo por el cual el niño podría evolucionar intelectualmente e interiorizar los procesos necesarios para ese desarrollo. El adulto o un compañero más capaz en colaboración con el niño, le transmitiría los instrumentos sociales, los cuales podrá utilizar en la interacción y posteriormente por sí solo, independientemente. La idea del aspecto instruccional de la zona de desarrollo próximo ha generado una gran cantidad de investigaciones en los últimos años y los psicólogos estan empezando a identificar procesos de funcionamiento cognitivo individual que tienen sus raíces en la interacción social (por ejemplo, GARTON, 1984a; GARTON y RENSHAW 1988). La zona de desarrollo próximo también ha resultado ser relevante para la lectura (por ejemplo, A. L. BROWN y CAMPIONE, 1984; JOHNSON, 1984).

De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde muy pronto en la vida del niño. Dentro de este marco, Vygotsky pudo examinar cómo cambian las *funciones* del lenguaje hablado en los niños pequeños. El habla se vuelve interior porque su función cambia con el desarrollo del niño. El habla egocéntrica es funcionalmente habla interior en el sentido en que el niño la utiliza para sí mismo. En ese sentido, el habla egocéntrica es precursora del habla interiorizada, con sus funciones de planificación y control, aunque es comunicativa en cierta medida. La mayor contribución de Vygotsky fue incorporar el desarrollo del lenguaje a su teoría del desarrollo cognitivo.

Respecto al desarrollo del lenguaje, Vygotsky afirmó que los niños aprenden este último de los adultos, asimilando los nombres de los objetos del ambiente. Los niños hacen preguntas a los adultos y no solamente adquieren información lingüística, sino también información sobre una serie de fenómenos. En general, los niños estan acostumbrados a ser instruidos, a aprender, incluso antes del período de aprendizaje formal en la escuela. Han tratado algunos de los conceptos intelectuales que les serán enseñados en la escuela y el aprendizaje escolar debería por tanto construirse sobre el aprendizaje y la experiencia que ha tenido lugar antes. Sin embargo hay algunas diferencias entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje con que el niño se enfrenta en la escuela y Vygotsky utilizó el ejemplo del desarrollo de la escritura para ilustrar este punto.

La escritura

Vygotsky no solamente se ocupaba de cómo el niño desarrolla el habla (lenguaje hablado), sino que también se dedicó a los antecedentes y al desarrollo

de la escritura. Consideró que el lenguaje y el pensamiento se originaban a partir de raíces separadas, pero que se juntaban posteriormente en el desarrollo. Por lenguaje, Vygotsky entendía el habla («los instrumentos lingüísticos del pensamiento»: VYGOTSKY, 1962, pág. 51) y la experiencia social y cultural del niño. Concebía el lenguaje como el medio a través del cual se trasmitía y se creaba el pensamiento. No obstante, el pensamiento sociocultural e histórico, creado a través del lenguaje era fundamental para el uso de éste último. Existiría, pues, una íntima relación entre lenguaje y pensamiento, lo social y lo individual, la palabra hablada y escrita. Parte de las experiencias sociales del niño deben incluir la palabra escrita, dado que la escritura es el registro permanente de la cultura y la historia de una sociedad, con el que el niño se va familiarizando durante el desarrollo. Por escritura, Vygotsky entendía el lenguaje escrito en lugar de los procesos de escritura. Consecuentemente, en términos evolutivos, éste implicaría tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura.

Normalmente el proceso de la escritura se enseña dentro de las estrechas constricciones del currículum escolar. No se concibe como una actividad de desarrollo continuo. Como señaló VYGOTSKY (1978), esto contrata fuertemente con la prominencia y el alto grado de importancia concedido a la escritura como actividad cultural y social. El aprendizaje de la escritura también está ensombrecido por el de la lectura. Según Vygotsky, parte del problema reside en el hecho de que es difícil enseñar la escritura. Se anima al niño a que haga trazos sobre el papel, pero no *necesita* escribir. Enseñar a escribir requiere esfuerzo por parte del profesor y habilidades de motricidad fina y motivación por parte del niño. Vygotsky, de hecho, trató lo esencial de la cuestión (que todavía hoy deja perplejos y confundidos a los investigadores) cuando escribió sobre el «simbolismo de segundo orden» de la escritura. Es decir, el lenguaje escrito comprende signos que denotan palabras habladas que a su vez *representan* objetos o entidades del entorno. En parte, la historia evolutiva de la escritura consistía en una eliminación del eslabón intermedio, la palabra hablada, de manera que el niño se diese cuenta de que los signos se referían a objetos y entidades. Este descubrimiento no aparecía simplemente cuando el niño dominaba los intríngulis de una escritura pulcra; en lugar de eso se daba cuando el desarrollo mental del niño había alcanzado el nivel requerido (VYGOTSKY, 1978).



El proceso físico, motor, de escribir, es decir, hacer trazos sobre una superficie apropiada, requiere enseñanza. Vigotsky creía que esta situación era un tanto artificial en comparación con la naturalidad del lenguaje hablado. En el curso natural del desarrollo el niño tiene oportunidades de desplegar muchas de las habilidades requeridas más tarde para la escritura. Aprende acerca de gestos que comunican, gestos y otros sistemas simbólicos que «representan» otras cosas. Por ejemplo, en el juego de ficción, el niño aprende que una caja puede ser la cama de una muñeca o que un palo largo puede ser una espada. Vygotsky estableció paralelismos entre estos juegos y los primeros dibujos del niño. El nivel de simbolismo en los dos casos es frecuentemente bastante imperfecto,

pero existe una evidencia rudimentaria de que el niño puede entender que los objetos cotidianos se pueden representar de diversas formas. Todo esto ocurre de forma natural y espontánea y constituye un precursor de ulteriores desarrollos.

En el caso del desarrollo de la escritura se da un desplazamiento desde dibujar líneas y garabatos a darse cuenta de que de hecho éstas pueden significar algo. Además, existe una distinción entre dibujar y escribir. Las figuras que simbolizan objetos como hombres, casas, árboles o caballos, se han de diferenciar de las líneas y figuras que son signos. El niño se da cuenta de que el habla también se puede representar con la escritura. Vygotsky postuló que la progresión en el desarrollo sería de «dibujar cosas o dibujar el habla» (VYGOTSKY, 1978, pág. 115). Recogiendo el sentido de la propuesta de Vygotsky de intentar organizar y facilitar la transición de dibujar cosas a dibujar el habla, deben hacerse intentos de introducir esta secuencia como fundamento para enseñar al niño la escritura.

Vygotsky dio argumentos convincentes para reconocer continuidades en el desarrollo de la escritura desde los primeros garabatos al descubrimiento de la función simbólica de la misma y sobre todo defendió la enseñanza de la escritura en preescolar. La escritura debe ser una actividad evolutiva y el profesor solamente debe ofrecer estructuras organizativas apropiadas para garantizar la necesidad de escribir en los niños (y también de leer). Debe existir un propósito para la lectura y la escritura. En segundo lugar, la escritura debe ser significativa para el niño —«conectada con la vida»—, como señaló notablemente VYGOTSKY (1978, pág. 118). Solamente de esta forma, concluyó Vygotsky, podremos decir que hemos *enseñado* el lenguaje escrito y no únicamente «la escritura de cartas»(VYGOTSKY, 1978, pág. 119). Vygotsky se refería a la enseñanza de la escritura como el cultivo, en lugar de la imposición, de la habilidad. Tanto el niño como el profesor deben estar motivados y el desarrollo ha de ser natural.

Si bien el trabajo de Vygotsky fue tristemente interrumpido por su prematura muerte, su influencia se encuentra en las investigaciones de muchos otros psicólogos y especialistas en educación. Vygotsky estaba interesado principalmente en los niños en edad escolar (incluyendo los de guardería y los disminuidos), pero gran parte de sus investigaciones se centraron en niveles más altos de edad. Fueron explorados teóricamente los orígenes del lenguaje, pero las ideas de Vygotsky al respecto no se examinaron empíricamente. Los orígenes sociales del lenguaje son conceptualmente sólidos y no estan en entredicho. No obstante, se necesitan algunas pruebas de que el desarrollo del lenguaje hablado (y por tanto también el desarrollo de la lectura y la escritura) tiene sus raíces en la interacción social temprana. Teóricos más recientes han examinado precisamente los orígenes del lenguaje hablado y escrito en la interacción social. Su trabajo en general, apoya las ideas de Vygotsky, añadiendo algunos detalles interesantes y pruebas adicionales. Jerome Bruner es un teórico relevante que ha examinado los orígenes del lenguaje en la interacción social.

Teoría del desarrollo cognitivo de Bruner

Bruner es uno de los más notables exponentes contemporáneos de la idea de que el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social. Está claramente influenciado por Vygotsky, pero su teoría difiere en cuanto a alcance, tanto en los dominios psicológicos como en el ciclo vital, desde la primera infancia hasta la edad adulta. Al igual que Vygotsky, Bruner se ha ocupado tanto del desarrollo del lenguaje como del aprendizaje del niño. Mientras que sus ideas sobre educación (BRUNER, 1966, 1971) han sido una influencia importante sobre los currícula modernos y la práctica educativa, sus ideas sobre el desarrollo del lenguaje tan sólo muy recientemente estan empezando a penetrar en la teoría y la investigación. Existe una continuidad fundamental en su pensamiento conceptual, de manera que aunque su enfoque particular puede haber cambiado a lo largo de los años (por ejemplo de lo perceptivo a lo cognitivo y de aquí al desarrollo lingüístico; de los adultos a los niños en edad escolar y de éstos a los niños pequeños), los presupuestos básicos siguen siendo los mismos (ver BRUNER, 1973, para un compendio de sus primeros trabajos).

El desarrollo del conocimiento

En la teoría de Bruner sobre el desarrollo del conocimiento, o el desarrollo de la *competencia*, el ser humano es concebido como un creador y un aprendiz activo. El conocimiento puede ser adquirido de muchas formas diferentes y por distintas vías. Por ejemplo, el dominio de la habilidad motriz, la adquisición del lenguaje y la adquisición de conceptos son todos aspectos del conocimiento que se alcanzan con un aumento de la competencia. Cada uno puede ser entendido como un problema que el niño debe llegar a resolver, a través de una construcción activa con materiales relevantes, sean éstos concretos o abstractos. Esa construcción normalmente adopta la forma de comprobación de hipótesis por parte del niño, quien busca confirmación o refutación del *input* de información en relación a la base de conocimiento ya almacenada.

Desde su primer trabajo sobre los procesos mentales superiores de los adultos (BRUNER, GOODNOW y AUSTIN, 1956), Bruner pasó a estudiar el desarrollo de la compentencia en el niño y el desarrollo de la actividad práctica desde la infancia. A esto le llamó «desarrollo de la mente» (BRUNER, 1965). Bruner tomó en consideración el entorno *social* en que el niño se desarrolla y su interacción con otras personas. Al igual que Vygotsky, tuvo en cuenta que la instrucción juega un papel importante en el proceso de aprendizaje del niño. El modelo de Bruner del desarrollo mental incluyó tanto una representación interna de la experiencia como la construcción activa de la realidad.

El instrumento más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo es el *lenguaje*. El lenguaje es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El desarrollo del lenguaje hace posible un pensamiento más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones. Bruner, en sus últimos estudios sobre adquisición del lenguaje, se centró directamente en este último como objeto de investigación, en lugar de tratarlo como un anexo necesario para el pensamiento y el desarrollo del conocimiento.

El aprendizaje del uso del lenguaje

Bruner se sintió atraído por el estudio del desarrollo del lenguaje en los años setenta a causa del giro producido desde el énfasis en la estructura (dominado por Chomsky) al estudio de las funciones del lenguaje. Como otros aspectos de la competencia cognitiva, el lenguaje fue considerado por Bruner como un instrumento: lo que el niño estaría adquiriendo sería el uso de ese instrumento de forma eficiente y efectiva.

En sus estudios sobre el desarrollo del lenguaje Bruner intentó sintetizar tres aspectos que consideró cruciales. Estos tenían que ver principalmente con el lenguaje y con cómo el niño llega siempre a aprender el lenguaje. Bruner desestimó tanto la imitación como lo innato como mecanismos verosímiles. Su teoría trató de superar «una posición empirista imposible y una innatista milagrosa» (BRUNER, 1983, pág. 39). En lugar de eso creyó que el niño aprende el lenguaje para un propósito. En segundo lugar, Bruner intentó explicar *cómo* el niño llega a dar «significado» a sus producciones y cómo utiliza sus recursos lingüísticos (y no-lingüísticos) para referirse a las cosas. En tercer lugar, y más importante, Bruner se ocupó de las funciones del lenguaje, del intento comunicativo del niño. Intentó transmitir la interdependencia de estos tres dominios del lenguaje y también la idea de que suceden muchas cosas antes de que el niño emita su primera palabra.

Los procesos de aprendizaje del uso del lenguaje

En su explicación de los procesos por los cuales el niño aprende el lenguaje, Bruner introdujo lo que llamó LASS, un acrónimo de *Language Adquisition Support System* (Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje). Bruner mantuvo que el niño aprendería a hablar y el lenguaje del grupo sociocultural e histórico en que crece a través de la interacción con la madre, quien guiaría y proporcionaría apoyo al lenguaje naciente del niño. Para que el LASS pueda funcionar como soporte al lenguaje y como mecanismo de enseñanza, Bruner propuso una predisposición por parte del niño para adquirir el lenguaje (en esencia el LAD tal y como fue explicado en el capítulo 2). Para el desarrollo del lenguaje

es necesario que exista un componente por parte del niño que incorpore una predisposición innata para la interacción social activa y el aprendizaje del lenguaje, junto con un componente de soporte y ayuda por parte del adulto. El LAD, la predisposición innata, precisa de un marco interactivo para funcionar. De hecho, el LAD únicamente podría funcionar con el LASS, ya que el formato de interacción social posibilitaría al niño aprender el lenguaje. El otro participante en la interacción proporcionaría una estructura apropiada para el niño, permitiendo su entrada en la comunidad lingüística (y en última instancia a la cultura).

Así pues, Bruner, al igual que Vygotsky, consideró que deben darse marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el aprendizaje. BRUNER (1977) llamó a esto *andamiaje*. En el caso del niño que está aprendiendo el lenguaje, el componente instruccional consiste comúnmente en que la madre ofrece un marco que permita al niño aprender. Para ello debe estar siempre un paso por delante del niño y puede facilitar su aprendizaje utilizando contextos extremadamente familiares y rutinarios. La pedagogía de la madre consistiría en ajustarse de forma precisa a las aptitudes y capacidades de su hijo y en dejarle proceder a un ritmo razonable.

Característicamente, la madre y el niño se implican en juegos rutinarios o en actividades interactivas *—formatos*, en términos de Bruner—. Estas rutinas altamente predecibles, como el cucú-tras o la lectura conjunta de libros, el baño o las comidas, ofrecen a la madre y al niño una estructura dentro de la cual la madre puede aumentar de forma progresiva sus expectativas con respecto a la actuación de su hijo. Para Bruner esto se refería específicamente a la actuación lingüística, porque consideraba que es dentro de estos formatos donde el niño aprende a usar el lenguaje.



Además, Bruner relacionó el uso de formatos con la transmisión de una cultura. Los formatos no solamente proporcionan un marco útil para estudiar el desarrollo del lenguaje, sino que también la construcción de cultura por el niño. El lenguaje es un fenómeno cultural y es únicamente a través de él como podemos llegar a adoptar y cambiar las convenciones culturales. Así pues, de acuerdo con Bruner, «La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que únicamente pueden ser realizados en el lenguaje. Para el niño está constituida en el propio acto de dominar el lenguaje. Este, en consecuencia, no puede ser entendido si no es en su emplazamiento cultural» (BRUNER, 1983, pág. 134).

De la comunicación prelingüística a la lingüística

Bruner llevó a cabo un examen detallado del período prelingüístico del niño y de la fase de transición al período lingüístico temprano. Su propósito era establecer continuidades en las funciones de los recursos comunicativos del niño,

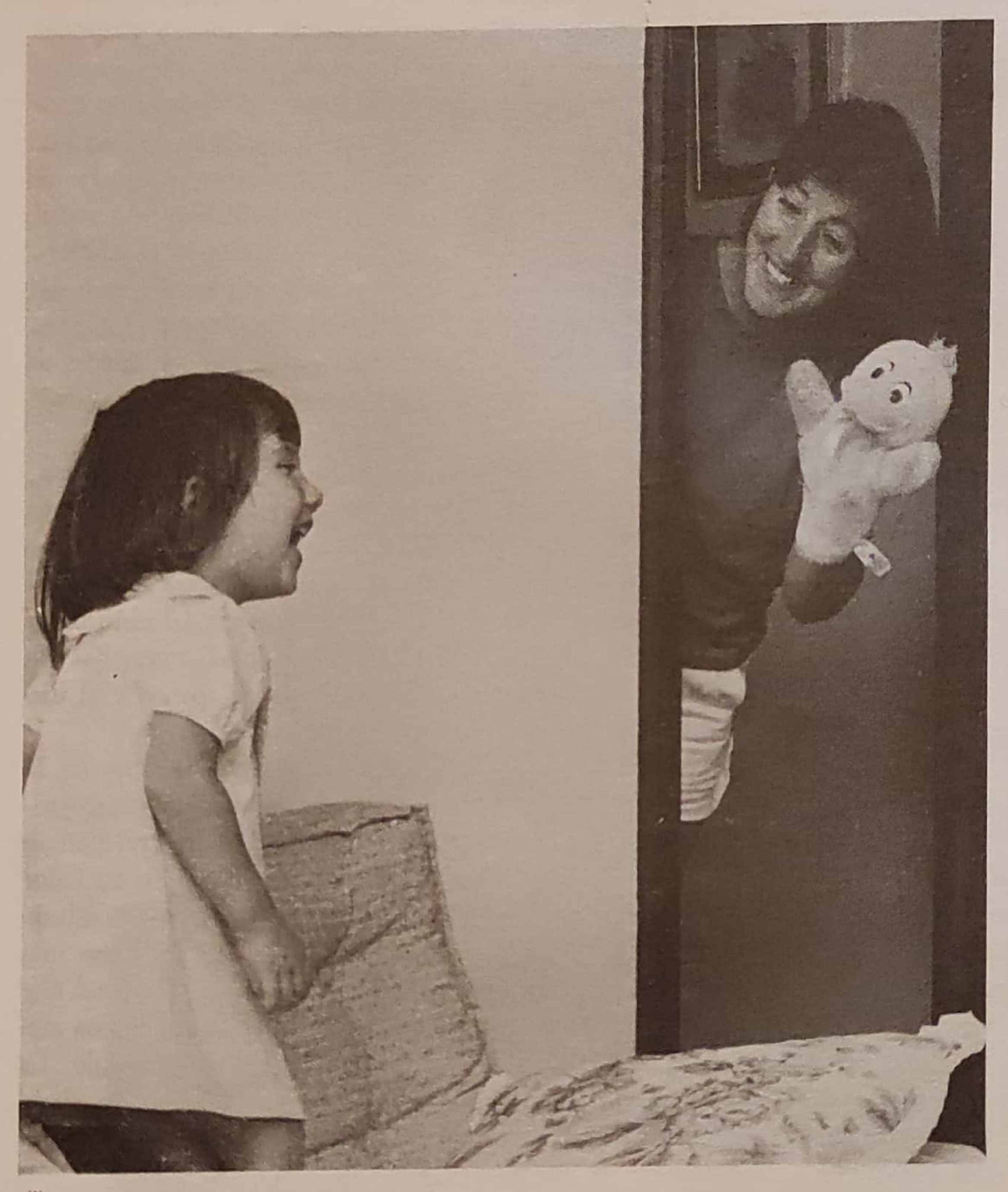
lingüísticos o de otro tipo. Como mejor puede ser descrita la continuidad entre el período prelingüístico y los primeros estadios del lenguaje es a través de la continuidad de las funciones comunicativas, conseguida en gran medida a través de la madre y de su utilización de formatos rutinarios. La continuidad del lenguaje también está marcada por el papel constitutivo de los formatos. Este microcosmos del mundo social permite la creación de las funciones del lenguaje, al mismo tiempo que él es creado por el lenguaje. Bruner consideró que estas funciones se hacen progresivamente abstractas. Los procesos sociales necesarios para sustentar el lenguaje son también parte de la continuidad en el desarrollo —toma de turnos, requerimientos (de otra persona), etcétera—. Son tanto parte de las interacciones sociales de los adultos como de los niños.

BRUNER (1983) describió su estudio de dos niños (y de sus madres) y de cómo el niño llega a aprender los usos del lenguaje. A partir del examen de una serie de formatos a lo largo de un tiempo, estudió cómo se desarrollan ciertos procesos lingüísticos y cómo se generalizan después a otros contextos. En estos estudios predominaba la naturaleza interactiva del mundo social en que los niños aprenden el lenguaje. La madre fue entendida como alguien que proporciona ayuda al niño en todo momento para que éste consiga hacer cosas utilizando sus propios recursos lingüísticos y comunicativos. Bruner argumentó que, a pesar de la calidad o cantidad del componente innato del lenguaje, éste todavía necesita ser desarrollado, ser ***utilizado*** de forma apropiada. Esto únicamente puede realizarse en interacción con otra persona.



Parte de los formatos son juegos o tareas domésticas habituales o acontecimientos en los que la madre puede utilizar estructuras altamente familiares para «enseñar» al niño a atender a diferentes aspectos que considera importantes. En particular, puede resaltar diferentes aspectos de la rutina a través del uso del lenguaje. Las palabras pueden ser introducidas y utilizadas como puntos de conexión en los formatos, de manera que la madre espera que el niño llegue a reconocer la naturaleza predecible de las rutinas y a utilizar el lenguaje. Bruner no solamente estaba interesado en cómo los niños llegan a aprender la estructura del lenguaje, sino también en cómo se aprenden sus diversas funciones. A continuación examinaremos dos de estos formatos —el juego de aparición/desaparición y la lectura de libros— con más detalle.

Juego de aparición/desaparición. El juego de aparición/desaparición descrito por RATNER y BRUNER (1978) y BRUNER (1983) comúnmente implica la desaparición de un objeto inmediatamente seguida de su reaparición, destinada a «sorprender» al niño. Otra variación es el «cucú-tras» (véase BRUNER y SHERWOOD, 1976), en el que es el propio adulto el que desaparece y reaparece. Existe además una estructura relativamente estable y rutinaria del formato. Bruner describió la progresión de este juego en una pareja madre-hijo y señaló en primer lugar la estructura clara y regular del mismo. El juego se dio varias veces a lo largo de un período de algunos meses y si bien se alteraron sus manifestaciones super-



«Traaas»

ficiales, se mantuvieron los componentes estructurales básicos. El elemento «sorpresa» se mantuvo a través de variaciones en la estructura superficial por parte de la madre. Por ejemplo, podía variar la velocidad con la cual provocaba la reaparición del objeto, la entonación o la suavidad de sus expresiones vocales, como «Tras» y los puntos concretos del juego donde elegía vocalizar.

Dentro del juego no solamente la madre alteraba continuamente las partes constituyentes, sino que también cambió el papel del niño. En un principio el niño (de alrededor de cinco meses de edad) era prácticamente pasivo, pero

a medida que aumentaba su atención hacia el juego y hacia el objeto implicado, la madre extendía su uso del lenguaje. El niño comenzaba también entonces a vocalizar en determinados puntos de conexión dentro del juego. Bruner describió con detalle el desarrollo de este formato y la creciente participación activa del niño en él, tanto como usuario del lenguaje como manipulador activo.

Bruner concluyó que durante el curso del aprendizaje de este juego (y de otros similares) el niño está aprendiendo mucho acerca de la interacción social y de su control, especialmente de su control lingüístico. El niño está aprendiendo acerca del lenguaje; es decir, está aprendiendo cuándo y cómo utilizar sus estructuras lingüísticas en desarrollo. También está aprendiendo convenciones sobre cómo indicar de quién es el turno y cómo reconocer que la acción se ha completado. El lenguaje es solamente una parte de esa convencionalidad.

Lectura de libros. Otro estudio de Bruner (Ninio y Bruner, 1978; Bruner, 1983) se ocupó de la lectura de libros y de como la sencilla lectura conjunta de libros por la madre y el niño puede ayudar al desarrollo de la gramática, de la comunicación y posiblemente de las posteriores habilidades de alfabetización. Como formato, su aparición se registró relativamente tarde (el niño tenía alrededor de doce meses cuando comenzó) y el niño ya conocía muchas de las convenciones en torno a la conversación, como la toma de turnos y el uso de la entonación creciente para las preguntas.

El aspecto de este estudio que más nos interesa aquí es el cambio en la participación de la madre en relación al desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño. La madre se esforzaba constantemente en que el niño consiguiese más y más en términos de lo que ella consideraba correcto, bien por su valor de verdad, bien lingüísticamente. Por ejemplo, la madre señalaba un dibujo preguntando «¿Qué es esto?». Obviamente se esperaba que el niño diese una respuesta e inicialmente la madre aceptaba cualquier vocalización, con tal que implicase alguna aproximación a los sonidos del habla. Después de algunos meses, el niño empezaba a producir en un nivel razonablemente aceptable. La madre proporcionaba *feedback* continuamente, con frecuencia haciendo algún comentario sobre la veracidad de la producción del niño o sobre el mismo referente.

En las siguientes sesiones de lectura de libros, que aparecieron a lo largo de los siguientes seis meses, la madre incrementaba de forma continua los criterios de aceptabilidad para la respuesta del niño. Esperaba que su respuesta se pareciera más a la forma lingüística adulta o bien que el niño respondiera en el momento adecuado de la secuencia, es decir, después de que ella hubiese formulado la pregunta completa. El papel de la madre se hacía más pedagógico o instruccional a medida que las capacidades del niño aumentaban. Además se esperaba que el niño contribuyera más a la interacción, iniciando la actividad, pasando las páginas del libro y haciendo preguntas a la madre.

Si bien a partir de los estudios sobre la lectura de libros se extraen muchas



Lectura de libros

implicaciones para la investigación del desarrollo del lenguaje (ver, por ejemplo, NINIO, 1983), Bruner sugirió que dichos estudios posibilitan la especificación de cómo los niños llegan progresivamente al lenguaje. En cada «nivel», el niño está dominando rutinas, tanto lingüísticas como no-lingüísticas, dentro del formato. A medida que cada nivel se hace más automático, la capacidad del niño para procesar la información varía, de manera que puede hacerse cargo de información nueva. Esta capacidad es el factor de «arrastre» en el desarrollo del lenguaje. Además, Bruner consideró que existía también un factor de «empuje» implicado, reiterando aquí la importancia del andamiaje ofrecido por el LASS, la madre y el formato. Por tanto, el proceso de aprendizaje del lenguaje requeriría tanto fuerzas «internas» como «externas» al niño. Pero el aprendizaje del lenguaje hablado conlleva más que el aprendizaje de su estructura. El niño también está aprendiendo cómo significar y cómo comunicar, siendo las dos cosas vitales para las subsiguientes interacciones sociales.

A través de todos estos formatos ritualizados, la madre otorga pistas que ayudan al niño en el aprendizaje del lenguaje. El papel de la madre es de andamiaje. Ella ofrece el diálogo ritualizado y las condiciones dentro de las cuales el niño adquiere muchos usos diferentes del lenguaje. El niño aprende a partir de la madre en la «zona de desarrollo próximo», en términos de Vygotsky. La madre permite al niño alcanzar su potencial ayudándole en sus esfuerzos por aprender el lenguaje. De hecho, el contenido del lenguaje utilizado en los formatos parecía importar poco en la explicación de Bruner. Lo que estaba explicando era el *principio* de adquisición. No obstante, resulta difícil todavía ver cómo se aprenden los específicos del lenguaje, dado que no existe una correspondencia unívoca del lenguaje al formato, ni tampoco, de acuerdo con Bruner, la madre hace realmente una instrucción directa de los nombres. Aún así, Bruner consideró la interacción como la forma principal de ayuda para el desarrollo del lenguaje ofrecida por los adultos.

La ayuda de los adultos para el aprendizaje del lenguaje

CAZDEN (1983) propuso tres modelos en los que el adulto ofrece *ayuda* al niño que aprende el lenguaje. Más que establecer una relación directa entre el lenguaje que la madre dirige al niño y el desarrollo del lenguaje de este último, la ayuda de la madre se considera indirecta. La madre guía y da soporte de forma activa al aprendizaje del lenguaje. El primer modelo se conoce por *andamiaje.* Cazden adopta el término de Bruner «andamiaje», pero distingue entre andamiaje vertical y secuencial. El andamiaje vertical implica la extensión del lenguaje del niño por parte del adulto (más frecuentemente la madre), por ejemplo mediante la posterior formulación de preguntas. Así, en respuesta a la producción del niño «perro» ella podría decir «Sí, es un perro. ¿Cómo hacen los perros?», o podría pedir una elaboración, «¿Y qué hemos visto hoy cuando

hemos ido a la biblioteca?». El andamiaje secuencial se encuentra en los juegos que llevan a cabo las madres con sus hijos, en rutinas y en actividades convencionales como las comidas y el baño. La propia naturaleza predecible de estas rutinas ofrece un marco de apoyo dentro del cual se puede adquirir el lenguaje.

El segundo tipo de ayuda adulta descrito por Cazden fue el uso de *modelos* de lenguaje. Esto recuerda uno de los procesos que la mencionada autora propuso originariamente como facilitadores del desarrollo posterior del lenguaje (CAZDEN, 1965). Los adultos ofrecen ocasionalmente al niño modelos de lenguaje, algunas veces en respuesta a la producción incorrecta de una forma lingüística. Así un niño podría decir «Nosotros habemos elegido dos libros preciosos» y el adulto podría corregir esto explícitamente diciendo «Sí, lo *hemos* hecho, hemos elegido dos libros preciosos», enfatizando la forma correcta. El modelo puede implicar también elaboración y expansión del lenguaje del niño. El andamiaje y el modelado, como tipos de ayuda adulta, probablemente no sean mutuamente excluyentes. Cazden matiza su descripción de los modelos sugiriendo que los adultos no deberían esperar que el niño *copie* el lenguaje correcto que se le ofrece, sino que *aprenda* a partir de los modelos.

Finalmente, los adultos podrían ofrecer ayuda a través de lo que Cazden llamó *instrucción directa*. Donde mejor se observa esto es en las producciones en que el erudito dice «Di "gracias"» o «Di "adiós"», esperando que el niño repita la palabra o frase dada. La instrucción directa se nota especialmente en la enseñanza de las convenciones sociales, donde el contexto probablemente ofrecerá pistas útiles para el posterior uso de la frase. Los adultos algunas veces también enseñan expresamente las palabras para los objetos y, una vez más, se pueden utilizar las rutinas para establecer un marco predecible para la enseñanza del lenguaje hablado, particularmente del vocabulario. Por ejemplo, la madre y el niño pueden sentarse en un pequeño escritorio para esa actividad, o ésta puede transcurrir durante el baño, donde los ítems reciben una etiqueta o nombre.

Estas posibles formas de ayuda adulta para el desarrollo del lenguaje hablado tienen implicaciones para el estudio del desarrollo del lenguaje escrito. Concretamente, el andamiaje y la instrucción directa han resultado útiles al atender al desarrollo (y enseñanza) de la lectura y la escritura. Además, el formato de lectura de cuentos es un claro vínculo entre el desarrollo del lenguaje hablado y el del escrito, empleando, como realmente hace, un marco explicativo similar. Centraremos ahora nuestra atención en el examen de algunos de los procesos de adquisición del lenguaje escrito.

Procesos de adquisición del lenguaje escrito

Los procesos de adquisición del lenguaje hablado, de acuerdo con la interpretación sociointeractiva, exigen la implicación activa del niño con otra perso-

na, normalmente un adulto. Tanto Vygotsky como Bruner propusieron que el lenguaje hablado y el escrito deberían desarrollarse de forma natural a través de la interacción del niño con las personas de la cultura en que crece. Hasta aquí, poco hemos dicho acerca de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Si adoptamos una perspectiva sociointeraccionista, entonces debemos argumentar que el aprendizaje de la lectura y de la escritura puede ser facilitado por la presencia de un adulto que ofrece ayuda al niño. Una línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lectura ha utilizado el contexto de lectura de libros. La lectura de libros (tanto mirando imágenes como leyendo realmente historias) es un posible proceso facilitador de la adquisición del lenguaje hablado *y* del escrito.

Las investigaciones sobre lectura de libros descritas anteriormente tienen nexos obvios con el estudio de los procesos de lectura y ofrecen un claro ejemplo de cómo una tarea puede ayudar tanto al desarrollo del lenguaje hablado en los primeros años como al desarrollo de la lectura en los años preescolares. Un vínculo explícito se puede encontrar en el trabajo descrito por DELOACHE y DEMENDOZA (1987), quienes examinaron los aspectos estructurales de la lectura de libros entre las madres y sus hijos de entre 12 y 18 meses. Utilizaron como modelo de ayuda adulta el del andamiaje, propuesto por Bruner. En lugar de relacionar la lectura conjunta de libros con imágenes únicamente con el posterior desarrollo del lenguaje, examinaron en detalle el papel de la madre como proveedora de andamiaje para el aprendizaje. DeLoache y deMendoza reconocieron los beneficios potenciales del etiquetado por parte de la madre durante la lectura de libros, tanto sobre la adquisición del lenguaje hablado como para el desarrollo posterior de la lectura.



La lectura de libros con una madre que ofrece ayuda facilita la entrada del niño en el mundo del lenguaje escrito. Aprender sobre los libros y la palabra escrita y escuchar cómo lee la propia madre ofrece experiencias tempranas con la naturaleza y las convenciones de lo impreso. DeLoache y deMendoza mostraron evidencias de que la lectura de libros facilita al menos la adquisición de vocabulario y de que el papel de soporte educativo de la madre es esencial para elicitar el nivel más alto de habilidad del niño. Su investigación también ofrece potencialmente el nexo crucial entre el desarrollo del lenguaje hablado y el posterior desarrollo de la lectura, al centrarse en el uso del formato de lectura de libros como elemento común que puede ser utilizado por la madre para enseñar al niño diversos aspectos de la alfabetización.

WELLS (1985a, 1985b, 1985c) y OLSON (1977, 1984) estudiaron las relaciones entre la adquisición del lenguaje hablado (a través de la lectura de libros) y las posteriores habilidades de lectura y alfabetización, especialmente en términos de los procesos necesarios para el aprendizaje. Sus argumentos son muy similares y se formulan de la siguiente manera. Durante la adquisición del lenguaje hablado el contexto ofrece pistas para la interpretación de, por ejemplo, el *input* lingüístico que recibe el niño. En la lectura temprana de libros, como

ya hemos dicho, el contexto se utiliza como vehículo para que el niño aprenda cosas como rutinas sociales y técnicas de etiquetado lingüístico, junto con formas más sofisticadas de representar información. Los libros utilizados son frecuentemente aquellos en que predominan las ilustraciones claras de ítems que se consideran razonablemente familiares para el niño y organizados alfabéticamente (todas las palabras que empiezan por «A» en una página, luego las de la «B») o en conglomerados «significativos», como «cosas de cocina» y «prendas de vestir». Junto a la ilustración frecuentemente se incluye la etiqueta.

En los hogares donde se leen libros a los niños, con frecuencia se da paso hacia la lectura de historias cuando el niño tiene alrededor de los dos años. Una vez más, el texto es normalmente sencillo y tiene el soporte de las ilustraciones. A medida que el niño progresa durante los años preescolares, se pueden leer historias graduadas (es decir, más y más complejas), junto con los viejos cuentos familiares. Wells y Olson consideraron que el niño aprende mucho sobre la organización del lenguaje *escrito* escuchando el lenguaje de las historias que se le leen. En contraste con el lenguaje hablado, el escrito no dispone de un contexto compartido para la interpretación. El lenguaje hablado existe en el contexto de conversación de al menos dos personas. Por el contrario, el texto escrito frecuentemente existe con independencia del contexto en que se lee. Para el niño pequeño el contexto lo ofrecen las ilustraciones del libro. El adulto y el niño pueden utilizar las ilustraciones para contextualizar las palabras escritas cuando leen una historia y pueden elaborar a partir de los personajes y escenas ilustrados.



Esa contextualización puede variar dependiendo de las circunstancias en que se cuente la historia. Muchas historias infantiles están ahora disponibles en cintas de audio (normalmente acompañadas del libro). Aún cuando el niño se sentase a escuchar esas grabaciones, probablemente no sería capaz de seguir el texto por sí solo. De hecho, algunos niños no se sentarían a escucharlos (con o sin el libro) por su propia cuenta. Lo que importa es establecer y mantener un contexto compartido por la madre y el niño, de manera que juntos escuchen la grabación y sigan el texto como si la madre hiciese la lectura. En el caso de las narraciones que los padres «elaboran» y cuentan a sus hijos sin el soporte de las ilustraciones, existe con frecuencia un contexto compartido para que el niño siga la historia. Estas historias se basan frecuentemente en experiencias compartidas entre el adulto y el niño; el niño sabe de lo que se está hablando. Una vez más, sin embargo, el componente importante de la narración de historias es la participación conjunta del adulto y del niño.

Para entender una historia, sea cual sea el contexto, el niño debe prestar atención al lenguaje para poder interpretar lo que está sucediendo. Empieza a darse cuenta de que por medio del lenguaje de la historia se puede crear un contexto que le proporcione entonces el significado del lenguaje. Incluso cuando las historias tienen ilustraciones, éstas solamente presentan una pequeña parte de la acción y el niño debe llegar a apreciar que el significado es inherente

a la estructura del lenguaje utilizado para contar la historia. En consecuencia, el niño se da cuenta gradualmente de que el lenguaje se puede utilizar como sistema de representación. Es decir, el lenguaje puede ser utilizado con independencia de los objetos, personas, acontecimientos, acciones y lugares a los que represente, y puede, además, ser usado e interpretado en otros contextos diferentes. En otras palabras, si bien inicialmente leer al niño historias amplía sus experiencias, después le permite empezar a reflexionar sobre esas experiencias a medida que el lenguaje se hace más separable del contexto inmediato y el niño se da cuenta de lo poderoso que puede ser el lenguaje. Finalmente emerge el uso del lenguaje para formular hipótesis, resolver problemas y ahondar en los dominios de la imaginación, lo hipotético o lo imposible. Wells argumentó que leer historias a los niños posibilita que todo esto se desarrolle, con la condición de que no cualquier vieja historia lo hará. Por el contrario, los padres deben elegir juiciosamente y hablar sobre la historia, durante su lectura o después.

La utilidad de que los padres lean historias a sus hijos puede ser juzgada en términos de los beneficios detectados al inicio de la escolaridad (HEWISON y TIZARD, 1988; WELLS, 1985a, 1985c, 1987). De hecho, Wells consideró que la experiencia temprana con historias será la mejor preparación para la escuela. Encontró que el escuchar historias leídas correlacionaba positivamente con medidas de conocimiento de la alfabetización tomadas al inicio de la escolarización y de comprensión lectora tomadas a los siete años.

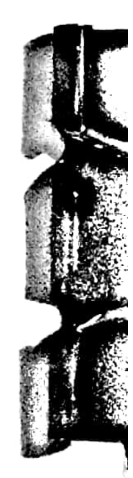
La relación entre escuchar historias en edades tempranas y el posterior éxito en los inicios de la lectura también ha sido señalada por TOUGH (1977, 1983). Consideró que los inicios de la lectura resultaban beneficiados por el hecho de leer historias al niño desde una edad temprana, entre otras cosas porque tendría mayor familiaridad con el lenguaje de los libros (el punto elaborado por Wells y Olson); habría desarrollado el concepto de una historia; tendría ciertas «habilidades con los libros» importantes, como el conocimiento de la orientación de la impresión (de arriba a abajo y de izquierda a derecha) y de pasar las páginas; y quizás lo más importante, sabría que el significado se puede extraer de una página impresa.

Existe por tanto consenso acerca de los beneficios de presentar el niño a los libros (o viceversa) a una edad muy temprana. Tanto el lenguaje como las habilidades de lectura pueden ser estimuladas por medio del uso de libros. Se puede argumentar que los libros son parte importante de las sociedades alfabetizadas y que estos beneficios obvios aparecen solamente en los niños educados en esas culturas. Claramente, los libros son importantes pero no indispensables para el desarrollo del lenguaje. La introducción temprana a los libros facilita las posteriores habilidades de lectura y escritura, las cuales son esenciales para funcionar adecuadamente en una civilización alfabetizada. La precaución que Wells recomienda en relación al material literario ofrecido al niño y la sensibilidad con la cual el adulto lo maneja limita todavía más la generalización de

los resultados. Pero debemos señalar que cuanto más puedan las madres y otros adultos leer a los niños, incluso si creen que estos son demasiado pequeños para comprender, mayores serán a la larga los beneficios para todos, especialmente para el niño.

Diferencias individuales y sociales en las influencias sobre el desarrollo del lenguaje

Las abundantes diferencias en las capacidades lingüísticas que manifiestan los niños en el período preescolar con frecuencia tienen que ver con los padres y educadores. Muchas de estas diferencias se pueden atribuir a variaciones en las circunstancias sociales del niño y en la naturaleza de las interacciones sociales que mantiene. La mayor parte de las investigaciones sobre los procesos de adquisición se han llevado a cabo con niños de clase media, de padres occidentales, aunque hay varios estudios con grupos socioeconómicos más bajos (por ejemplo, TIZARD y HUGHES, 1984). Los padres de los grupos socioeconómicos más altos tienden a valorar más el lenguaje que los de los grupos socioeconómicos más bajos y los de otras culturas. Sin embargo, incluso dentro del estrecho dominio sociocultural estudiado, existen diferencias entre los niños y sus habilidades de lenguaje. Tanto TIZARD y HUGHES (1984) como WELLS (1985c, 1986) señalaron claramente algunas de esas diferencias y las implicaciones de las mismas en relación al entorno escolar.



Existen entre los niños algunas diferencias obvias de carácter innato que se han mostrado influyentes sobre el desarrollo del lenguaje (WELLS, 1986). Comúnmente se ha considerado a las niñas «mejores hablantes» que los niños y existen pruebas de que las niñas pequeñas aprenden el lenguaje más rápidamente y manifiestan menos problemas de lenguaje que los niños. Se ha propuesto que la mayor facilidad de habla por parte de las niñas en lugar de ser génetica es atribuible directamente a los tipos de comunicación paterna con las niñas y con los niños. Un trabajo de WELLS (1985a) mostró que existían diferencias apreciables en función del sexo en cuanto a los contextos en que las madres iniciaban las conversaciones con sus hijos de tres años. Por ejemplo, las madres hablaban con mayor probabilidad a sus hijas en contextos de actividades domésticas, propias del hogar (como cocinar o fregar los platos). Las madres hablaban con mayor probabilidad a sus hijos durante el juego físico. Pueden existir también diferencias subsiguientes en el contenido del lenguaje de las niñas y de los niños al llegar a la escuela (WELLS, 1983).

Los gemelos, trillizos y otros partos múltiples son particularmente interesantes para el estudio del desarrollo del lenguaje (por ejemplo, SAVIĆ, 1980). La mayoría de los investigadores concuerdan en que los niños de parto múltiple están retrasados en el desarrollo del lenguaje y en que muchos de ellos presentan problemas de habla. Actualmente se cree que la razón de estos retrasos

y desviaciones no es biológica, sino provocada por el tratamiento diferencial de los gemelos y trillizos por parte de los padres (HAY, COLLETT, JOHNSON, O'BRIEN y PRIOR, 1986). No solamente se ve reducida la interacción entre los padres y cada niño, sino que existe la oportunidad de que los niños se comuniquen entre sí utilizando probablemente palabras y estrategias inapropiadas. Hay y otros han propuesto que estos problemas en el desarrollo del lenguaje están relacionados con posteriores dificultades en la lectura.

No todos los niños se desarrollan al mismo ritmo, e incluso si se dieran idénticas características innatas y los mismos tipos y nivel de *input* materno, los niños mostrarían habilidades distintas. Particularmente, deberíamos ser conscientes de las dificultades con que se encuentran los niños nacidos con un déficit intelectual (ver SYDER, 1984) o auditivo (ver WOOD, WOOD, GRIFFITHS y HOWARTH, 1986). Estos déficit normalmente afectan al desarrollo del lenguaje retrasando el lenguaje hablado. Otras condiciones que dificultan el desarrollo del lenguaje incluyen el déficit visual (MILLS, 1983), fisura palatina y otras malformaciones orales que afectan la producción (por ejemplo, MCWILLIAMS, 1984), y poco peso al nacer (por ejemplo, CESCATO y MERTIN, 1986). Estas formas de déficit dificultan el desarrollo del lenguaje hablado, bien por problemas innatos, bien porque las expectativas e interacciones paternas cambian a consecuencia de la condición del déficit. A su vez, el desarrollo deficitario del lenguaje hablado se ha relacionado con posteriores problemas con la lectura (por ejemplo, RUTTER y YULE, 1975; SILVA, MCGEE y WILLIAMS, 1985). Para atender a los niños con un retraso del lenguaje hablado se debe ofrecer un entorno social óptimo (SCHIEFELBUSCH, 1984), en el que se de interacción entre el adulto y el niño. Una respuesta social contingente y sensible al niño le puede ayudar en el desarrollo del lenguaje, siendo esto válido para los niños normales y para los que presentan déficit. Las habilidades comunicativas deben ser estimuladas desde un primer momento, proporcionándose posteriormente una enseñanza específica del lenguaje en caso de ser necesario.

El número de miembros de la familia puede afectar también al ritmo de desarrollo del lenguaje. Como señalaron TIZARD y HUGHES (1984), las oportunidades para la conversación uno a uno entre madres e hijos han aumentado a medida que ha descendido el número de hijos por familia. Esas conversaciones intensivas uno a una facilitan el desarrollo del lenguaje. Hay evidencias de que el lugar que ocupa el niño en la familia podría afectar al desarrollo del lenguaje, con ciertas ventajas para el primogénito y ventajas diferenciales para los nacidos posteriormente (ver RUTTER, 1985). La diferencia de edad entre los niños también se considera un factor de influencia sobre el desarrollo del lenguaje. Gran parte de los trabajos sobre la estructura familiar y los logros lingüísticos son contradictorios y poco concluyentes debido a la variedad de ventajas e inconvenientes que se han apuntado (WELLS, 1987).

Las diferencias sociales entre los niños resultantes de diferencias socio económicas o de clase son citadas con frecuencia como razones de los distintos ritmos de desarrollo del lenguaje. Este tema ha recibido una cantidad importan-

te de dedicación a causa de los supuestos problemas con que se encuentran en la escuela los niños de grupos socio económicos más bajos. De acuerdo con BERNSTEIN (1960), los niños de los medios socio económicos más bajos recibirían un lenguaje empobrecido en relación a los de clase media. El debate sobre este tema ha continuado durante 30 años (ver WELLS, 1986, para una sucinta revisión). El entorno ofrecido por los padres en casa, relacionado con el estatus socio económico influye en el desarrollo del lenguaje. En general, los usos del lenguaje en el hogar varían enormemente y las oportunidades de hablar con los adultos pueden ser diferentes. Un niño puede crecer en una casa pequeña, de una o dos habitaciones, con cinco o seis hermanos y los tipos de habla que escucha más frecuentemente pueden ser gritos y peleas. La televisión puede estar constantemente en marcha, así como la música demasiado alta. ¿Sin duda este entorno familiar no puede ser igualmente favorable al posterior desarrollo de la alfabetización que el de un niño que crece con la atención constante de su madre?



Las teorías del desarrollo del lenguaje hablado y escrito deben aunar una serie de diferencias individuales para tener algún valor explicativo. En principio se podría argumentar que cualquier interacción social que implique lenguaje con un comunicador más competente es beneficiosa para el desarrollo del lenguaje del niño. Así pues, el niño que crece rodeado de hermanos y hermanas mayores podría de hecho tener una ventaja sobre el hijo único. Ciertamente, la cantidad y los tipos de lenguaje serían más variados. Podría no darse la interacción uno a uno descrita por BRUNER y WELLS, pero el habla es realmente evidente. Si bien WELLS, y TIZARD y HUGHES argumentan que esa habla no es la clase de habla con que el niño se encontrará en situaciones educativas, el debate no está cerrado. Deben llevarse a cabo estudios comparando niños de un amplio espectro de lenguaje familiar y de diferentes entornos de alfabetización y los subsiguientes efectos sobre las habilidades de lenguaje o escritura antes de poder ofrecer respuestas a estas preguntas.

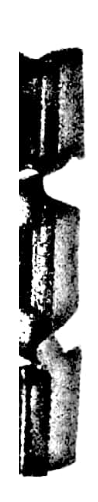
Implicaciones del desarrollo temprano del lenguaje hablado y del escrito

Como se ha señalado en este capítulo al describir los procesos de desarrollo del lenguaje hablado y del escrito en términos de interacción social, hemos de considerar las implicaciones prácticas de las investigaciones. Implicaciones obvias tienen que ver con la universalidad de las teorías subyacentes, particularmente en relación a los diferentes grupos socio económicos y culturales. La aplicabilidad más general de las teorías socio interaccionistas se relaciona también con la importancia cultural atribuida a las capacidades tempranas de alfabetización. Muchos de los procesos de adquisición del lenguaje, la lectura y la escritura son aparentemente los mismos. La medida en que estos procesos

son importantes para la lectura y la escritura depende del valor socio cultural e histórico depositado en estas últimas. Los diferentes grupos socio económicos y las distintas culturas atribuyen diferentes valores a la lectura y la escritura. Sin embargo, el lenguaje hablado puede no obstante ser adquirido a través de procesos interactivos, independientemente de los valores culturales y expectativas.

Un examen completo de los procesos implicados en el lenguaje, la lectura y la escritura tiene claras implicaciones para los padres. Estos deben ser animados a hablarles a sus hijos, a escucharles y a responder a sus preguntas. Incluso en el período inicial, los padres deben interactuar con sus hijos, ya que es evidente que incluso a las pocas horas o días de nacer los niños pueden responder a los patrones paternos de habla. Esto debe animar a los padres a continuar hablándoles a sus hijos y a responder a sus emisiones vocálicas. También hay pruebas de que es la *calidad* y no la *cantidad* de la atención y lenguaje paternos lo que es más importante, de manera que los padres podrían reservar breves períodos de tiempo para hablar exclusivamente con sus hijos.

Además, los padres deben ser animados a leer libros a los niños para que éstos puedan obtener todos los beneficios de escuchar historias narrativas y extraer el significado de una prosa o discurso conexo. Escuchar historias parece ser una de las formas más importantes en que los niños aprenden acerca del lenguaje como sistema de representación, lo que después facilita el uso y comprensión de la escritura y la lectura. Poco se ha dicho en relación a los procesos de adquisición de la escritura y la lectura como habilidades separadas, pero esto se discutirá en los capítulos 8 y 9. Lo que hemos considerado en profundidad son los procesos más generales que parecen necesarios para que el niño aprenda cosas sobre el lenguaje hablado y sobre el lenguaje como sistema representacional. Una vez lograda esta última habilidad, podemos empezar a considerar la lectura y la escritura tempranas.



Una perspectiva teórica

A partir de las discusiones en este capítulo y en los anteriores sobre las teorías del desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, parecería que las teorías interaccionistas son las que más tienen que ofrecer de cara a unificar el desarrollo de la alfabetización. Rechazando las explicaciones del proceso de adquisición tradicionales y aparentemente simplistas, se ha sugerido que las teorías empiristas e innatistas pueden explicar sólo parcialmente el desarrollo de la lectura y la escritura. Estos últimos aspectos no pueden ser únicamente un resultado de procesos madurativos, ya que si lo fueran todos los niños aprenderían a leer y escribir. Existen muchas culturas donde la palabra escrita no existe. Tampoco se puede explicar la adquisición o desarrollo de la lectura y la escritura simplemente por un proceso de recompensa y castigo. Si bien no se puede negar que esta aproximación ha resultado muy útil en la enseñanza de

estas habilidades a niños desfavorecidos o con déficit a través de programas como el DISTAR (por ejemplo, BEREITER y ENGLEMANN, 1966), en general las técnicas conductistas son incapaces de explicar los procesos implicados en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Por tanto, parece más apropiado considerar que el niño desarrolla el lenguaje a través de la interacción con otras personas. Esa interacción temprana puede también constituir una base firme para el posterior desarrollo de la lectura y la escritura, especialmente en los años preescolares. Esta interacción proporciona una base fuerte para aproximaciones más formales en la escuela. Hay evidencias de que muchos de los desarrollos tempranos sensoriales y motores que se dan durante la infancia van encaminados a permitir que el organismo en desarrollo diferencie la madre del padre o los padres de los extraños y a interactuar de formas más y más sofisticadas con otros. El atractivo de la creciente interacción social parecería estimular el desarrollo temprano y parece no existir razón para creer que el lenguaje no se desarrolla a partir de orígenes similares.

Ciertamente, si creemos a Vygotsky y a Bruner, es solamente a través de la interacción social que se desarrollan las habilidades lingüísticas y que el niño aprende cómo utilizar el lenguaje. Estas teorías interaccionistas, en lugar de situar el origen del desarrollo totalmente dentro o completamente fuera del niño, prefieren dar un giro al enfoque. No sólo relegan la adquisición de las estructuras del lenguaje a un segundo lugar, sino que abogan con fuerza por el estudio de las funciones del lenguaje; es decir, el estudio de cómo el niño utiliza el lenguaje.



Las teorías interaccionistas también ofrecen una perspectiva explicativa útil para el estudio de la alfabetización temprana, y tanto Vygotsky como Bruner han proporcionado indicadores de como se podría lograr. Una de las cuestiones de fondo es la *continuidad* del desarrollo y la interrelación entre el desarrollo del lenguaje hablado y el del escrito. El lenguaje hablado cumple una función comunicativa. En la interacción social la lectura y la escritura pueden ser consideradas como actividades útiles, siendo su propósito también comunicativo. El niño es capaz de ver el *porqué* se le pide que lea o que escriba. Permitir que el niño lea y escriba rudimentariamente antes de la instrucción formal en la escuela posibilita al niño desarrollar las habilidades de alfabetización de forma continua y significativa.

Se debe dar al niño la oportunidad de desarrollar sus capacidades de lenguaje hablado en interacción con otros *y* también la de aprender los contextos para y los usos de la lectura y la escritura. Estas últimas actividades deben ser introducidas cuando el niño muestra interés por ellas, por ejemplo por los libros o por hacer garabatos en un papel. Como en el caso del desarrollo del lenguaje, la interacción colaborativa resultante podría facilitar el desarrollo posterior. Bruner ha demostrado que las madres son enseñantes excesivamente competentes (¡incluso exigentes!) de sus hijos mientras éstos adquieren el lenguaje. Parece ser que las interacciones tempranas en el hogar podrían fomentar otras

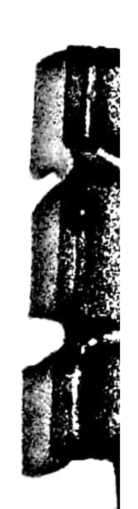
capacidades como las numérico/matemáticas (HUGHES, 1986) y las de leer y escribir. En capítulos subsiguientes se presentarán evidencias a favor de esta idea.

Dentro de un amplio marco teórico sociointeraccionista, volveremos a describir el curso del desarrollo del lenguaje hablado y del escrito en los siguientes capítulos. Los capítulos 4, 5 y 6 se centran en el desarrollo del lenguaje hablado, mientras que los capítulos 8 y 9 examinan el desarrollo de la escritura y de la lectura. Se trazarán las secuencias evolutivas de cada aspecto de la alfabetización y se discutirán las implicaciones de los propios desarrollos.



4 EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE HABLADO: DE LOS PRECURSORES A LAS PRIMERAS COMBINACIONES DE PALABRAS

Si bien a lo largo de este libro el interés se sitúa principalmente en el uso del lenguaje como medio para la comunicación hablada y escrita, resulta útil ofrecer una descripción amplia del desarrollo de las capacidades de lenguaje hablado en el niño desde la etapa prelingüística inicial hasta la edad escolar. Generalmente se asume que el desarrollo del lenguaje hablado está completo una vez que el niño produce oraciones reconocibles, y que los desarrollos posteriores son simplemente extensiones y refinamientos de las formas lingüísticas ya existentes. Como mostraremos, esta concepción es falsa, y en concreto conocer las capacidades productivas del niño (tanto en términos de lo que puede como de lo que no puede hacer) tiene implicaciones de largo alcance para la comprensión del desarrollo de la lectura y la escritura.



El estudio del lenguaje hablado incluye la fonología, los sonidos del lenguaje, la *sintaxis*, la gramática del lenguaje o cómo se combinan las palabras para formar frases u oraciones, y la *semántica*, el significado de las palabras o de las oraciones en el lenguaje. Trata también de la *pragmática* o de cómo se utiliza el lenguaje. Este último tema se abordará por separado en el capítulo 6.

El desarrollo de la fonología se configura en primer lugar, porque si no existieran sonidos no podría haber un posterior desarrollo del lenguaje. Los sonidos son la primera evidencia de que el lenguaje hablado está siendo adquirido y preparan la base para el desarrollo lingüístico ulterior. Después examinaremos el desarrollo de las estructura lingüísticas del niño, centrándonos en las producciones de una y dos palabras. En ocasiones, consideraremos por separado la sintaxis y la semántica, o la gramática y el significado, ya que así procedían las primeras investigaciones. En otros puntos del capítulo serán consideradas conjuntamente, enfatizando la interconexión de la gramática y el significado en el lenguaje infantil en evolución. A lo largo del desarrollo aumentan la complejidad del lenguaje hablado, la longitud de las oraciones emitidas, el número

de palabras del vocabulario y el conjunto de significados que pueden expresarse.

Con un vocabulario en aumento y un mayor dominio de la gramática del lenguaje, el niño puede comunicar de formas más sofisticadas y se hace más inteligible a los demás.

El capítulo anterior examinó algunos de los procesos (el «cómo») del desarrollo del lenguaje en el niño. Este capítulo configura el «qué» de dicho desarrollo desde la etapa prelingüística a las primeras combinaciones de palabras. En el capítulo 5 se describen los logros lingüísticos posteriores, se exploran los cambios en la gramática y el significado despues de los dos o tres años.

Conocer qué capacidades del lenguaje hablado tiene el niño resulta de gran valor para todos aquellos que estén implicados en su educación. Es necesario estar completamente al corriente de las capacidades y limitaciones lingüísticas de los niños para llevar a cabo un trabajo eficaz con ellos. También debemos conocer en qué medida el niño pequeño puede comunicarse con los demás y cómo percibe las conversaciones antes de que pueda empezar la enseñanza de la lectura y la escritura. Se debe tomar en consideración el desarrollo del lenguaje hablado del niño y lo que puede producir y usar. Además, intentamos trazar los desarrollos fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje desde el período del balbuceo a las etapas de una y dos palabras, punto en el que pueden establecerse hipótesis preliminares sobre la naturaleza de los desarrollos gramaticales que permiten al niño comunicarse de forma más eficiente y efectiva. El proceso de adquisición del lenguaje se considera una secuencia progresiva. El niño intenta en todo momento comunicar a través de los recursos lingüísticos y no-lingüísticos de que dispone por entonces. La secuencia del desarrollo del lenguaje se inserta en el contexto social.



Empezando por el período prelingüístico, examinaremos algunos de los precursores y posibles prerequisitos en relación al lenguaje posterior. El área escogida como punto de partida es el desarrollo fonológico, el estudio del desarrollo de los sonidos del lenguaje.

Desarrollo fonológico

Existe una buena razón para comenzar por el desarrollo de la fonología, porque el sistema de sonidos es fundamental para el lenguaje posterior. Hay un sentimiento, sin embargo, de que los sonidos producidos por el niño en su primer año de vida no son lenguaje «correcto». De hecho la palabra «infancia» deriva de la palabra latina *infans*, que significa «sin lenguaje». Es innegable que el niño emite muchos sonidos y ruidos durante su primer año de vida, antes de empezar a «hablar correctamente». Esos sonidos iniciales incluyen el llanto, el arrullo, el borbolleo y el balbuceo.

El desarrollo fonológico se refiere al desarrollo de la comprensión por parte del niño de que las diferentes combinaciones o patrones de sonidos del lenguaje

conllevan diferencias de significado. Por ejemplo «papá» y «mamá» se refieren a individuos diferentes. Subsumidos bajo el tema de la evolución fonológica hay dos importantes desarrollos, a saber el desarrollo físico de los mecanismos articulatorios requeridos para la producción de sonidos del habla y el desarrollo de la percepción auditiva de las diferencias de sonido.

Cuando uno examina conjuntamente esos dos desarrollos es interesante notar que las diferencias entre los sonidos del lenguaje se distinguen mucho antes de que se puedan producir esas distinciones. Además, la percepción auditiva de los sonidos del habla se da antes de que el niño aprecie la importancia de hacer esas distinciones. Los estudios sobre percepción del habla (como MORSE, 1979; MENYUK, MENN y SILBER, 1986) han mostrado que los niños de entre dos y cuatro meses pueden discriminar entre dos sonidos del habla, como «ba» y «ga», que difieren en cuanto al punto de articulación. Esta capacidad es importante porque significa que los niños muy pequeños son capaces de oír variaciones sutiles del lenguaje que se habla a su alrededor. En las tareas de discriminación auditiva con bebés se presenta repetidamente un sonido y entonces se introduce el otro. Para valorar si el niño ha oído la distinción se toma algún indicador comportamental que indique el cambio en el sonido. Frecuentemente, el bebé indica «sorpresa» cuando se introduce el nuevo sonido a través de un aumento del ritmo de succión del biberón o volviendo la cabeza. Si se observa un comportamiento de ese tipo se concluye que el bebé es capaz de distinguir los sonidos. Dado que esta capacidad se ha encontrado en bebés de entre cuatro y seis semanas de edad, puede ser que los humanos tengamos una tendencia innata a responder a distinciones importantes entre los sonidos del habla (para una revisión ver ASLIN, PISONI y JUSCZYK, 1983).



La importancia fundamental de las investigaciones sobre percepción temprana del habla se puede reconocer en términos de la distinción entre «bota» y «gota», palabras utilizadas por los adultos. Para ellos, ser capaz de distinguir entre esas dos palabras es importante para entender el habla de los demás, ya que las dos palabras conllevan diferentes significados. El bebé, por tanto, parece predispuesto al procesamiento activo de los diferentes sonidos del lenguaje que oye a su alrededor. Esta tendencia se hace más específica a medida que el niño crece y escucha más y más habla adulta y, con el tiempo, aprende la significación de esas distinciones auditivas para transmitir diferentes significados.

Esta capacidad para oír distinciones en la forma lingüística a una edad temprana contrasta con el desarrollo fisiológico de los mecanismos articulatorios. La secuencia del desarrollo fonológico depende de los mecanismos fisiológicos del habla y de la progresiva maduración del aparato vocal (STARK, 1986). Gran parte de esa maduración se da durante los primeros meses de vida. El niño logra también un control creciente sobre esos mecanismos, incluyendo el poder controlar el punto de articulación de los sonidos. Esas producciones vocales se denominan normalmente «balbuceo».

Parece razonable asumir que el balbuceo está relacionado con el posterior desarrollo del habla de forma compleja. JESPERSEN sugirió que el balbuceo parece un juego con palabras y sonidos mientras que el habla representa un uso controlado, planificado, del lenguaje. Durante la fase del balbuceo, el niño practica la producción de habla, probando mecanismos articulatorios como la lengua, labios y dientes y desarrollando un control creciente de esos aparatos. Con el *feedback* auditivo obtenido a través de sus propios oídos el niño vuelve a entrenarse en los sonidos que puede emitir en un punto y, recíprocamente, en el punto de articulación de los sonidos concretos que desea. Los niños sordos balbucean hasta alrededor de los nueve meses. Entonces dejan de hacerlo, al no tener un *feedback* auditivo que posibilite el desarrollo del control (STARK, 1986).

Existe un acuerdo relativo entre los investigadores acerca del orden en que aparecen los sonidos. Aunque el desarrollo empieza en la infancia temprana, no se completa hasta que el niño está en la escuela. A grandes rasgos, las consonantes se desarrollan desde las que se articulan en la parte posterior de la boca como «g» hasta las producidas en la parte anterior como «b». Las vocales, por otra parte, se desarrollan desde las formaciones de la parte anterior de la boca como «a» y el punto de articulación se desplaza hacia arriba y hacia abajo, de manera que hacia el final del primer año se producen casi todos los sonidos vocálicos. CLARK y CLARK (1977) propusieron una secuencia de desarrollo de los sonidos de habla en términos de *contrastes* progresivos entre los mismos por el niño. En esta secuencia el niño realizaría una distinción fundamental entre consonantes y vocales. Después de esto, la primera distinción consonántica se da entre «p» y «b», ilustrada por los intentos del niño de producir «pa» y «ba». Estos sonidos se contrastan entonces con el nasal «m», como en «mama», que después es contrastado con sonidos dentales como «d» y «t». Esta secuencia se resume en que no presta atención a por qué los sonidos del inglés aparecen en este orden, aunque los lingüistas y los fonetistas han especulado sobre posibles razones.

STARK (1979, 1986) describió una secuencia evolutiva más detallada de las producciones vocales de los niños hasta la edad de dieciocho meses. Examinó las cualidades acústicas de los sonidos del niño y basó sus análisis en transcripciones fonéticas de esos sonidos. Consideró que la secuencia derivada proporcionaba datos a favor de la continuidad entre las vocalizaciones iniciales y el lenguaje posterior. La secuencia descrita por Stark está adaptada de forma resumida en la tabla 2.

Stark argumentó que su secuencia ofrecía datos para una progresión general de las producciones vocales. También afirmó que existía una estrecha relación entre las producciones vocales prelingüísticas y la posterior producción de lenguaje. Stark de hecho propuso que los sonidos que el niño era capaz de producir al final del período prelingüístico eran precisamente aquellos que tenían lugar en el sistema fonológico adulto. Este estudio implicaba una relación entre el

balbuceo y universales fonológicos identificables. Posteriormente la autora ha encontrado que el desarrollo fonológico incorrecto podría estar relacionado con posteriores problemas con la escritura, reforzando su idea de continuidad entre el desarrollo fonológico y los posteriores logros con el lenguaje hablado y escrito.

Tabla 2. *Estadios del desarrollo vocal (a partir de Stark, 1986)*

Estadio	*Edad*	*Comportamiento vocal*
1	0-8 semanas	Sonidos vegetativos, reflejos, llanto y agitación.
2	8-20 semanas	Arrullos y risas. Sonidos consonantes, nasales. Sonidos producidos en la parte posterior de la boca. Disminuye la frecuencia del llanto. Mayor control sobre los sonidos producidos, por ejemplo, sonidos «goo».
3	16-30 semanas	Juego vocal y comportamiento lingüístico exploratorio. Sonidos consonánticos realizados hacia la parte anterior de la boca.
		Creciente control sobre los mecanismos del habla. Inicio de la secuenciación y resecuenciación de sonidos, p. ej., buh-buh-buh, mum-mum-mum.
4	25-50 semanas	Balbuceo reduplicado (producción de sílabas consonante-vocal en las que la consonante es la misma en cada sílaba) p. ej., dada, gaga. Ritualizado y estereotipado. Vocalización más probable en la interacción con un adulto que en el juego con un objeto.
5	9-18 meses	Balbuceo no-reduplicado, variado. Mayor control sobre el acento y la entonación. Superposición con la producción de las primeras palabras.



A causa de las constricciones sobre las habilidades productivas tempranas, los niños frecuentemente se dan cuenta de la importancia de hacer una distinción hablada aún cuando son incapaces de producirla. Por ejemplo, Grieve, Tunmer y Pratt (1983, p. 293) señalaron un ejemplo de un niño de cuatro años de edad que entendía la distinción entre /k/ y /d/, pero era incapaz de producir /k/ y en su lugar decía /d/.* Así, cuando se le preguntaba qué quería ser de mayor contestaba «a dowboy» (un vaquero). La conversación continuó así:

Adulto: So you want to be a dow boy, ¿eh? (Así que quieres ser vaquero, eh?)
Niño (irritado): No! not a dowboy, a *dowboy* (¡No! no un vaquero, un *vaquero*)

* En la nota sobre los fonemas de la página se ofrecen ejemplos con la transcripción fonética de los fonemas a los que se alude en el texto de este libro.

En ocasiones, los errores de articulación que implican la sustitución de fonemas persisten en preescolar y en el período inicial de la escolaridad. En los primeros años de escolaridad son bastantes frecuentes en los niños los problemas con el desarrollo de sonidos del habla como el uso de *d* en lugar de *th* en «dat» (= «that») (/ðət/; aquel-aquella) o el seseo con un sonido «s». En algunos casos estos errores se corrigen espontáneamente por el niño, como indica el siguiente diálogo. Tuvo lugar entre dos niños, N1 y N2, y la madre (A) de N2. En el momento de esta conversación ni N1 ni N2 mostraban signo alguno de ser capaces de producir el sonido /k/:

N1 (1 año y 7 meses de edad): Dar, dar. *(Señalando un coche* [*car*]).
N2 (4 años y 5 meses de edad): It's not dar, it's *car.* (No es doche, es *coche.*)
A (sorprendida por N2, quien normalmente pronunciaba car como tar): I didn't know you could say *car.* (No sabía que podías decir *coche.*)
N2 (después de una pequeña pausa): I was keeping it a secret! (¡Lo guardaba en secreto!)

Otros errores pueden ser corregidos por el niño si un adulto señala que la pronunciación es incorrecta y le anima a intentar decir la palabra o sonido correctamente. En otros casos, los trastornos de la articulación persistentes pueden precisar la intervención capacitada de un terapeuta del lenguaje. Aunque ciertos problemas con la pronunciación de los sonidos del habla pueden persistir en los primeros años de escolaridad, muchos de los sonidos del lenguaje son producidos durante los primeros doce meses. Actualmente está ampliamente aceptado que estos sonidos constituyen la base para el desarrollo fonológico subsiguiente. Sin embargo, existen otros aspectos importantes de la estructura del lenguaje hablado que los niños aprenden durante el primer año de vida.

Otros desarrollos estructurales anteriores al habla

Al mismo tiempo que desarrolla un amplio conjunto de sonidos del habla durante los primeros doce meses, el niño está aprendiendo otras cosas sobre el habla y la palabra hablada. Por ejemplo, en las vocalizaciones de los niños se han registrado rasgos como los patrones de entonación y las variaciones de acento. Alrededor de los seis meses, la mayor parte de las secuencias de sonidos parecen ser producidas con un patrón de entonación descendente. Después se observa en las vocalizaciones espontáneas del niño tanto el patrón de entonación ascendente como el descendente. También se de alguna imitación de los patrones de entonación adulta (Lieberman, 1967).

Aunque podemos identificar diferentes patrones de entonación en estas vocalizaciones tempranas, existe una tendencia a describirlas en términos de patrones de habla adulta. De este modo, los patrones tempranos de entonación descendente se han comparado con el uso adulto de oraciones declarativas. Así,

en las oraciones rectilíneas emitidas por los adultos como «Voy a la tienda», la entonación es completamente plana y puede caer hacia el final. Las preguntas normalmente se emiten con entonación ascendente «¿Vas a ir a la tienda?» Del mismo modo se ha «oído» como el niño produce «preguntas» (con entonación ascendente) y otras formas de habla adulta. Además, los adultos *infieren* una intención de parte del niño de producir una pregunta y responden de acuerdo a ello (Menyuk, 1977). Por consiguiente los adultos pueden interpretar una secuencia como «pa-pa-pa», emitida con entonación ascendente como «¿Dónde está papá?» y contestar «Papá está trabajando».

Finalmente, se ha propuesto que existen precursores sintácticos del habla (Bloom, 1973). Existen pruebas limitadas de que los niños dominan aspectos de la gramática antes de producir frases de varias palabras. Por ejemplo, cuando la hija de Bloom tenía alrededor de dieciséis meses de edad produjo «widə» (pronunciado «weeda») durante un período de tres semanas. Produjo «mamá widə», «dada (papá) widə», «more (más) widə» y «no widə». La palabra «widə» parecía no tener un significado especial y no se refería a nada en particular. Lo interesante era el orden consistente de palabras adoptado en relación al uso de «widə», que fue interpretado por Bloom como evidencia de un conocimiento gramatical emergente.

La transición hacia el habla: prerrequisitos funcionales



Existen importantes orígenes funcionales del lenguaje que posiblemente facilitan la transición hacia el habla. Cuando el niño llora, la madre infiere una intención de comunicar. De hecho, como mostró Pratt (1976, 1981), los llantos del niño durante los primeros seis meses aproximadamente se interpretan como causados por necesidades *físicas*, como hambre, flato o dolor. Algunos de estos llantos son distinguibles acústicamente. Las madres interpretan los llantos y ofrecen al niño la intervención necesaria para detener el llanto. Hacia los seis meses, y en algunos casos mucho antes, las madres empiezan a interpretar el llanto del niño *psicológicamente*. Por ejemplo, el niño puede estar *frustrado* porque es incapaz de alcanzar un objeto caído. El llanto cesará como resultado de una intervención psicológica, como la distracción, hablar al niño o proveerle de un objeto. Los patrones de llanto de un niño más mayor muestran *convencionalización*. Es decir, los patrones se vuelven ritualizados y son acústicamente diferentes a los llantos anteriores. En consecuencia, cuando el niño efectúa la transición al habla, la madre ya es apta para interpretar las necesidades psicológicas del niño y sus intenciones, basándose en pistas lingüísticas y no-lingüísticas.

Las madres y los niños también han establecido rutinas que son esenciales para la comunicación lingüística eficaz y efectiva. La investigación de Bruner (1983) sobre los prerrequisitos y los precursores del lenguaje mostró claramente cómo la mirada y la vocalización son las primeras formas de comunicación entre

madres e hijos. Se da una continua modificación de los comportamientos comunicativos adultos en relación directa con el desarrollo de las capacidades comunicativas (lingüísticas y no-lingüísticas) del niño. El repertorio materno exhibe muchos comportamientos que son juzgados como finamente ajustados a las habilidades reales del niño. Por consiguiente, cuando el niño habla, ha aprendido mucho acerca de cómo modular la conversación de acuerdo con las expectativas sociales.

Estadio de una palabra

Existe un período identificable, normalmente algún tiempo después del primer cumpleaños del niño, durante el que generalmente se emiten producciones de una palabra. Cuando los investigadores trazaron por primera vez la secuencia evolutiva del desarrollo del lenguaje, simplemente registraron esas palabras tal y como aparecían. Hoy en día la cuestión es bastante más compleja, ya que los investigadores se centran tanto en las formas como en las funciones de las producciones de una palabra. Para una revisión actualizada de este estadio del desarrollo del lenguaje ver BARRETT (1985).

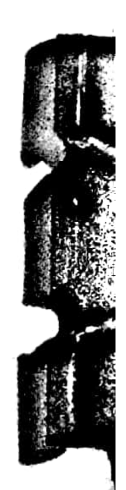
Intentar caracterizar las formas de las primeras palabras del niño es una tarea bastante difícil, porque el vocabulario de cada niño es diferente. Cuando muchas personas, incluyendo los padres, intentan hacer listas del aumento del vocabulario del niño, la tarea se vuelve muy pronto desmedida, ya que se añaden más y más palabras diferentes. Es factible listar las primeras 50/100 palabras. A partir de estas listas podemos encontrar algunas palabras comunes en los vocabularios infantiles. Entre las primeras palabras de la mayoría de los niños (en casi todas las culturas) se encuentran formas como «mamá» y «dada» o «papá», palabras referidas a madre y padre. Fonológicamente, estas formas son sílabas reduplicadas, con los labios y la parte anterior de la boca como punto de articulación. Estas formas pasan a referirse a los padres del niño rápida y realmente. Son producidas muchas otras formas de reduplicación silábica de este tipo que pueden ser utilizadas como «palabras». Por ejemplo, un niño emitió «Deedee» para referirse a «Stevie», mientras que para muchos niños la palabra «nana» (plátano) es una de las primeras palabras adquiridas.

Las familias con niños pequeños deben tener presente que frecuentemente es difícil descodificar las primeras producciones de una palabra del niño. Existen dos razones por las que esto podría ocurrir. El significado del niño puede no coincidir con el significado adulto usual de la palabra, o la palabra infantil puede ser idiosincrática, como por ejemplo, el caso de un niño que acuña el neologismo «zhadow» para referirse a un carrito de supermercado. A continuación consideraremos esta cuestión.

El significado de las producciones de una palabra

Al mirar lo que significan las primeras producciones de una palabra de un niño nos encontramos con un problema de interpretación. Como adultos tendemos a juzgar el lenguaje infantil como una desviación incompleta del habla adulta. Sin embargo, tendemos a interpretar el significado propuesto por el niño a partir de una serie de pistas, no solamente la producción verbal. Pero es probable que los significados del niño sean también incompletos y que únicamente coincidan con el significado adulto de manera parcial, pudiendo no coincidir en absoluto. El niño, debido a su edad, tiene un conocimiento limitado del mundo y ha de intentar detallar los significados de varias formas. Por ejemplo, necesita hipotetizar sobre el contexto de uso apropiado de una palabra y para ello tiene que apoyarse en pistas no-verbales y en los usos que hacen los otros de esa palabra. Pueden también invocar su conocimiento posiblemente incompleto de los significados de otras palabras.

Se han identificado cinco condiciones de desajustes entre el significado adulto y el del niño (CLARK, 1983). Estas son *sobreextensión, infraextensión, desajuste, coincidencia* y *solapamiento*. Vamos a considerar las tres primeras, ya que son suficientes para explicar los principios implicados en el desarrollo del significado de las primeras palabras del niño (ver figura 2).



En la *sobreextensión* del significado de una palabra se da un solapamiento con el significado adulto, pero hay una mayor extensión más allá del campo normal del significado aplicado. Es decir, una palabra se utiliza en una serie de contextos, basándose el significado hipotetizado en alguna característica del objeto original, pero que resulta insuficiente para distinguir ese objeto de otros pertenecientes a diferentes categorías. El niño puede utilizar una palabra en muchos contextos que son considerados inapropiados por un adulto. En la literatura abundan los ejemplos de sobreextensión infantil (por ejemplo, BOWERMAN, 1976; CLARK, 1973a) en los que las sobreextensiones se basan en la similitud (idéntico tamaño, idéntica forma, idéntica cualidad de «tener cuatro patas») de los referentes. Así pues, podemos encontrar sobreextensión sobre la base del *tamaño*, cuando se aplicó la palabra «fly» (mosca) inicialmente a una mosca, después a manchitas, a polvo, a todos los insectos pequeños, a las propias uñas del niño, a migas de pan y a sapos pequeños. Otro ejemplo es la sobreextensión sobre la base de la *forma*. Un niño usó el término «tick-tock» para referirse a un reloj de pulsera, después a uno de pared (bien por ahora), después a todos los relojes (¡todavía correcto!), a un contador de gas, a un extintor de incendios y finalmente a básculas de baño con indicador.

En la *infraextensión* el significado de una palabra hipotetizado por el niño se solapa sólo parcialmente con el significado adulto. Es menos frecuente, en parte porque es más difícil de detectar. El uso del niño no puede nunca ser juzgado como inapropiado en este sentido a no ser que de hecho rechace utilizar

una palabra en un cierto contexto. Por ejemplo, el niño puede llamar «perro» a una mascota de la familia y puede no utilizar esa etiqueta para ningún otro perro, prefiriendo usar «guau-guau».

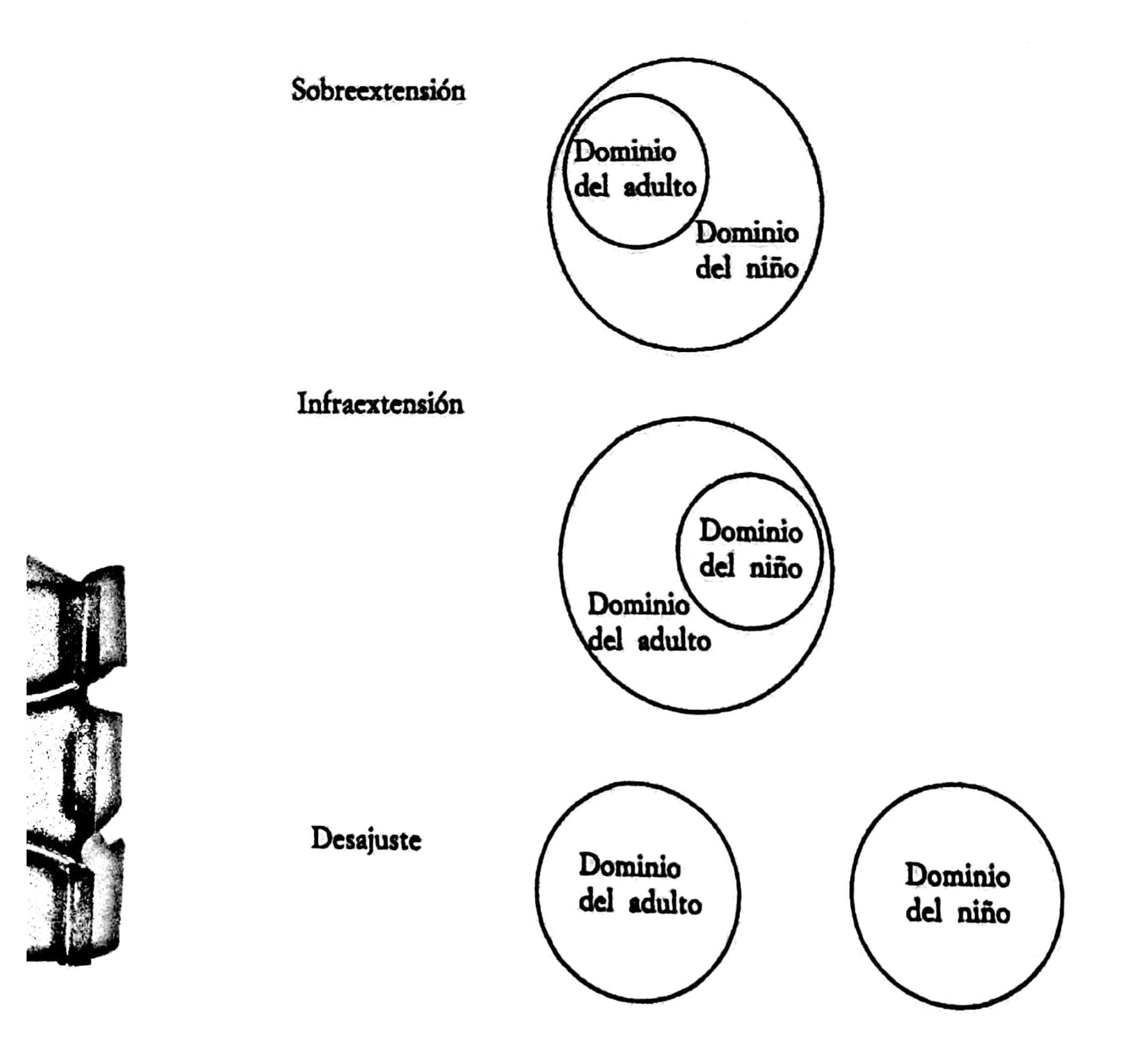


Figura 2. *Tres posibles desajustes entre el significado del adulto y el significado del niño.*

El *desajuste* se da cuando el niño ha hecho una hipótesis totalmente errónea sobre el significado de una palabra y el resultado normalmente es que el adulto no le entiende en absoluto. Esto supone que la palabra utilizada por el niño es una aproximación reconocible a la forma adulta. Ocasionalmente, el niño puede acuñar un neologismo, como «zhadow», adquiriendo significado la forma idiosincrática solamente cuando se use en compañía de un adulto específico que ha «interpretado» la nueva palabra. Esto se discute en el siguiente apartado sobre las formas de las producciones de una palabra.

Frecuentemente se argumenta que el niño hace sobreextensiones porque no se da cuenta de que, por ejemplo, los animales pertenecen a diferentes categorías. De ese modo los gatos y los perros están en la misma categoría para el niño y ambos pueden ser llamados «perro». Otra alternativa que es digna de consideración es la posibilidad de que el niño pueda tener una idea de que la palabra que está utilizando es incorrecta. Pero la utiliza porque no dispone de otra etiqueta que hipotetice como apropiada. El niño puede haber distinguido los perros de las vacas, y disponer de dos etiquetas, pero al querer decir algo acerca de un gato dice «perro» porque, aunque se da cuenta de que los gatos pertenecen a una categoría diferente a la de los perros, conceptualmente el gato es más parecido al perro que a la vaca (quizás porque es un animal pequeño, peludo, domesticado). Esas producciones no se distinguen de aquellas en las que el niño simplemente dispone de la palabra incorrecta.

Se cree que el niño hace hipótesis sobre los significados de las palabras y que busca tener apoyo para esas predicciones antes de adoptarlas como reglas para el uso del lenguaje. Por consiguiente, el niño explora activamente los significados posibles de las palabras que está aprendiendo, buscando evidencia ambiental para confirmar o refutar su predicción. Al hipotetizar sobre los significados de las palabras se dan, como hemos discutido antes, varios resultados, la mayoría de los cuales implican un desajuste entre el significado del adulto y el del niño. El adulto puede entonces ayudar a clarificar el significado de la palabra para el niño.



Por ejemplo, el niño al ver un gato puede emitir «perro». En esos casos, existen posibles estrategias que el adulto puede adoptar para ofrecer *feedback* al niño atendiendo a las diferencias de significado. En la mayoría de las ocasiones el *feedback* puede tener el efecto de indicar al niño que los significados de las palabras no coinciden. Así, cuando el niño dice «perro» por gato, su significado hipotético puede incorporar elementos de los «gatos», posiblemente su «cualidad de tener cuatro patas», la cola o el pelaje. En ese caso, si el adulto «entiende» al niño, puede decir «No, esto no es un perro. Es un gato». Aquí la atención del niño se dirige hacia el desajuste en su uso de la palabra (es decir, utilizándola con el significado que tiene asociado) a la vez que el adulto corrige el significado introduciendo un nuevo término.

Ocasionalmente, puede ser que el adulto malinterprete lo que el niño ha dicho. Por ejemplo, una niña puede emitir una palabra que suene como «perro» cuando no hay ningún perro presente. En este caso, el adulto puede interpretar la palabra como «perro» y buscar la clarificación del significado preguntando «¿Qué perro?» o «¿Dónde hay un perro?» Finalmente, en algunas circunstancias el adulto puede no entender en absoluto la palabra del niño, produciéndose una ruptura de la comunicación.

Según Clark (1983, 1988), los significados incompletos de las palabras hipotetizadas por los niños y manifestadas principalmente en las sobreextensiones se delimitan poco a poco. Clark se refiere a esto como el principio de contraste,

que define como «cada dos formas contrastan en significado» (CLARK, 1988, p. 318). El contraste se da cuando las experiencias del niño se amplían y él descubre más acerca de cómo se usan las palabras. Una fuente principal de pruebas para el Principio de Contraste se encuentra cuando el niño vincula una nueva palabra a un objeto que previamente carecía de etiqueta. De este modo, las diferencias en la forma indican diferencias de significado. Por ejemplo, la palabra «perro» (o una variante infantil) puede ser adquirida por el niño y utilizada para referirse a todos los animales. Al adquirir un término para «gato», el dominio conceptual de animal se divide entre «perros» y «gatos», y el uso de «gato» se contrasta con «perro». A medida que el niño adquiere otros términos de animal, el campo de aplicación del término original se delimita progresivamente. Finalmente, cada palabra es diferente y cada una tiene un significado único que coincide con el significado adulto.

La forma de las producciones de una palabra

Característicamente, las primeras palabras se identifican por tener una forma fonética reconocible y consistente, aunque de hecho la forma puede no corresponder a la palabra adulta. Se dan muchas desviaciones respecto al lenguaje adulto y algunas de estas palabras idiosincráticas pueden ser aproximaciones toscas a las formas adultas mientras que otras parecen ser totalmente diferentes a estas últimas. El hecho de que la madre o el padre reconozca estas formas una vez más enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto mutuamente compartido para el desarrollo del lenguaje. Las madres frecuentemente están más sincronizadas con las formas del lenguaje del niño que otras personas menos familiarizadas con él y pueden por tanto actuar como intérpretes; por ejemplo, traduciendo la palabra del niño «buppy» por «He wants her blanket» (el quiere su manta).

Debido a que estas formas idiosincráticas se utilizan en contextos concretos, algunas serán adoptadas por los adultos, tal vez en una forma ligeramente distinta. Como resultado, algunos neologismos se mantienen en la familia durante años. Esto se da frecuentemente en el caso de las palabras para las cosas que confortan al niño. Dos ejemplos extraídos de nuestra experiencia son «weeda» derivado de «feeder» (biberón) y «buppy» a partir de «blanket» (manta). Los neologismos sin embargo no se restringen a los objetos tranquilizadores y hay otros muchos ejemplos que podrían ser reseñados. Hemos encontrado tres en la vida familiar que son «donni-della», referido a cierta variedad de flores cuyo nombre botánico real está ahora totalmente perdido; «dawdle-awdle-awdle», una palabra bastante inusual para «button» (botón) que se ha generalizado también a «belly button» (botón del ombligo); y «weh-weh», referido a «scissors» (tijeras). Estos significados compartidos para formas no convencionales de palabras no permanecerían si no se dieran en interacción social entre el niño y los otros.

Muchos de los referentes de estas primeras palabras pertenecen al mundo familiar del aquí y ahora del niño que se desarrolla. Así, encontramos que no solamente reciben etiquetas las personas familiares como los padres y los hermanos, sino que también los reciben los animales de la familia, como el perro o el gato. Los niños frecuentemente adquieren etiquetas para comidas como leche, zumo o galleta. Adquieren etiquetas para partes del cuerpo, como palabras para ojos, nariz y boca y palabras para ropa, como zapato, calcetín y sombrero. Los objetos cotidianos del niño también reciben etiquetas, así frecuentemente existen palabras para cuchara, taza, baño y orinal (ver CLARK, 1983, para una revisión completa de los dominios del vocabulario inicial).

Además de desarrollar palabras para objetos concretos, el niño también desarrolla otras palabras que quizás le permiten empezar a ajustarse al mundo social. Por ejemplo, GOPNIK (1982) ofreció pruebas del desarrollo temprano de palabras no-referenciales como «más», «no» y «ya está», la expresión de cada una de las cuales elicitará una acción por parte del oyente (¡y también puede resultar en más comida, más actividades de juego o más juguetes!).

En todos los casos es importante que la «palabra» pueda ser utilizada de forma consistente en una situación concreta o en relación a un objeto o acontecimiento específico. Es decir, el referente de la «palabra» debe permanecer constante. Los ejemplos ofrecidos en este capítulo ciertamente comparten esta característica. Hemos considerado ahora tanto el significado de las producciones de una palabra como su forma, pero desde el principio hasta el fin hemos tratado a las producciones de una palabra como si fuesen etiquetas. Al hacerlo así, está claro que existen problemas al interpretar estas palabras. También hemos asumido que las producciones de una palabra se utilizan para referirse a/o para nombrar objetos y esto no tiene por qué ser necesariamente así. Las producciones de una palabra podrían ser usadas para representar proposiciones e ideas y vamos ahora a pasar a discutir investigaciones alternativas que han interpretado las producciones de una palabra de manera diferente.



La interpretación de las primeras palabras

Los primeros investigadores en psicolingüística pensaron que cada producción de una palabra representaba una idea completa y argumentaron por tanto que las producciones de una palabra «estaban en lugar de» frases completas. DELAGUNA (1927) llamó a estas producciones de una palabras *holofrases*, para indicar que cada palabra representaba una idea completa. Por ejemplo, cuando el niño emitía la palabra «perro» lo que estaba expresando era «Mira, el perro se está comiendo su comida». Cada frase de una palabra emitida por el niño requería una frase adulta completa para expresar su significado. Sin embargo, ¿realmente, para qué está el niño utilizando estas producciones de una palabra? Si cada palabras expresa una idea, ¿cómo delimita el niño de qué aspecto ha-

blar? Una posible forma de interpretar el habla infantil de una palabra es hipotetizar que las palabras expresan *roles*, en lugar de pensar que son simplemente etiquetas.

Las producciones de una palabra como roles

GREENFIELD y SMITH (1976) argumentaron que las producciones infantiles de una palabra están identificando *roles* en lugar de etiquetar o nombrar objetos y actividades. Al asignar roles a las producciones de una palabra, Greenfield y Smith no solamente intentaron tomar en consideración el significado del lenguaje del niño sino que también trataron de vincular el lenguaje temprano con las funciones del lenguaje posterior.

¿Cuáles son los roles para el habla de una palabra? Si un niño emite la palabra «gato», puede, como ya hemos discutido, estar simplemente etiquetando al animal doméstico de la familia. No obstante, el gato puede cumplir una variedad de roles; el gato puede ser un *desplazador*, es *desplazable* (puede ser cogido y desplazado) y puede ser factiblemente un *lugar*. CLARK (1979) pensó que asignando roles potenciales a las producciones de una palabra sería posible describir formas sistemáticas en las que el niño *usa* y desarrolla su lenguaje. Así, por ejemplo, entre los primeros roles nombrados por el niños estaban los desplazadores, como los padres, los animales domésticos, los coches y los camiones, y los desplazables, incluyendo diversos juguetes y objetos como tazas (que pueden ser llevados a la boca o arrojados). GREENFIELD y SMITH (1976) argumentaron posteriormente que el orden en que los diversos roles eran nombrados dependía de su relevancia para el niño. Así, los desplazadores potenciales y los desplazables eran más relevantes que los receptores de acciones y los lugares.



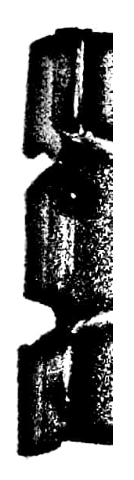
La identificación de roles en el período de habla de una palabra permite continuidades con el posterior lenguaje que será descrito. El lenguaje posterior, con su incrementado vocabulario y gramática más compleja, puede también funcionar para describir roles. Los roles, además, toman en consideración la intención de significado de las producciones. El principal inconveniente del uso de roles es que existe poco acuerdo entre los investigadores que atienden a la definición y descripción de los mismos, ya que aunque proliferan las investigaciones en esta área, existe poco consenso. Así tenemos roles como desplazador y desplazable, actor y agente, receptor de acciones y objeto, propietario y poseedor y lugar y localización. Aunque puede existir alguna equivalencia entre algunos de estos términos, no son completamente intercambiables. Normalmente se ofrecen definiciones para ayudar al lector a entender lo que se quiere decir con la terminología. Mientras continuemos imponiendo las categorías basadas en el adulto para la descripción del lenguaje en desarrollo, esto continuará siendo un problema y el debate probablemente proseguirá. Esta cuestión se

planteará de nuevo en relación a las descripciones de las producciones de varias palabras.

Sin embargo, es evidente que tanto el conocimiento gramatical como el semántico se adquieren durante el estadio de una palabra. Parece como si las estructuras gramaticales fuesen muy fáciles de descubrir. Sería también razonable asumir que los significados que el niño está tratando de expresar a lo largo de la fase temprana de desarrollo del lenguaje están de hecho relacionados. Innegablemente las experiencias del niño están aumentando, como lo hacen sus capacidades cognitivas, y tendría sentido para la codificación lingüística de estas experiencias ser continua con la codificación previa y contigua a otros aspectos del niño en desarrollo.

Más allá de las producciones de una palabra

Una vez el niño empieza a combinar palabras podemos comenzar a buscar evidencias rudimentarias de que está aprendiendo la gramática del lenguaje. La descripción del lenguaje del niño se puede hacer en términos de sistemas de gramática o sintaxis. La mayoría de los intentos de describir las reglas que los niños utilizan para combinar sus palabras han estado influenciados por las teorías lingüísticas del lenguaje. Si tenemos una predisposición innata para aprender las reglas de la gramática, entonces la primera manifestación real de esta habilidad podría aparecer cuando las palabras empiezan a ser combinadas en producciones de varias palabras. Si bien se han utilizado varios métodos para describir el uso creciente de las reglas gramaticales por parte del niño, nos concentraremos en describir solamente aquellos intentos que han sido controvertidos, influyentes o ambas cosas. En primer lugar vamos a perfilar un método descriptivo que se utiliza para caracterizar la capacidad lingüística creciente del niño y después continuaremos describiendo métodos que permiten predecir el subsiguiente desarrollo gramatical del niño.



La longitud de producción como medida del desarrollo del lenguaje

El aumento de la longitud de las producciones del niño normalmente se toma como medida del desarrollo del lenguaje. La medida de la longitud de las producciones habladas se cree que estima con precisión el progreso lingüístico del niño. De hecho, en lugar de utilizar la edad cronológica al describir una secuencia de desarrollo del lenguaje, una medida más frecuentemente empleada es la *Longitud Media de Producción* (MLU; «Mean Length of Utterance»). El MLU no solamente capta el incremento de la longitud de las producciones del niño sino también su creciente complejidad. Esto es así gracias al uso de los *morfemas* como los bloques constitutivos básicos del lenguaje, en lugar de

las palabras. Los morfemas son las unidades más pequeñas de significado en el lenguje y pueden ser *libres* o *ligados*. Los morfemas libres incluyen los nombres simples, verbos, adjetivos, artículos y preposiciones. Los morfemas ligados son las terminaciones de los verbos y de los nombres, como el plural -s o el progresivo -ing (véase nota del traductor), que se dan solamente en conjunción con el nombre o el verbo a los que están vinculados.

Característicamente el MLU se calcula promediando el número de morfemas emitidos por producción por parte del niño durante cien producciones consecutivas de una muestra registrada del lenguaje. Una producción se define como un segmento de lenguaje y es más o menos equivalente a una frase, siendo determinados los límites por medio de las pausas entre segmentos. El caso de las producciones de una palabra, tan solo una palabra o morfema, como «perro», constituye el segmento. Está aislada de cualquier otra producción por existir un espacio o una pausa (cuya longitud puede ser estipulada por el investigador) entre ella y cualquier otra producción. La producción «perros» tendría dos morfemas de longitud, al estar formada por «perro» más la terminación de plural «-s».



Se cuenta el número de morfemas por producción y entonces se promedian sobre las cien producciones elegidas. Si bien no siempre es una tarea fácil identificar producciones y frecuentemente aun menos fácil identificar morfemas, puede ser manejable especificando exactamente las reglas para contar. BROWN (1973) ofreció algunas reglas básicas útiles, como contar los compuestos ritualizados («bye-bye») y los diminutivos («perrito») como un morfema, dado que hay buenas razones para pensar que el niño las aprende como una entidad individual. Con la condición de que individuos o grupos trabajen sobre las mismas transcripciones sujetos a las mismas reglas y las especifiquen claramente, la consistencia en relación a un mismo niño y entre niños es fácil de establecer y mantener.

En el estadio de una palabra del desarrollo del lenguaje cada producción es de un morfema de longitud, y el MLU = 1. El MLU aumenta después con las adiciones de vocabulario y con el desarrollo de morfemas más complejos que permiten mayor claridad del significado a expresar. Entonces el progreso lingüístico del niño se estima a través de los aumentos en el MLU, un indicador más útil del desarrollo del lenguaje que la edad cronológica. Si bien hay una correlación positiva entre el MLU y la edad cronológica, es débil y está sujeta a variación individual. No obstante, el MLU no consigue captar las regularidades del habla infantil temprana, en el sentido de que no se centra en los morfemas específicos que constituyen el lenguaje hablado. Simplemente cuenta los que son utilizados. Vamos a pasar ahora a un examen de los cambios evolutivos que se dan durante el aprendizaje y producción de las emisiones de varias pala-

Nota del traductor: La terminación del progresivo *-ing* en inglés podría equipararse a la del gerundio *-ando/-iendo* en castellano.

bras, los cuales ofrecen la oportunidad de estudiar las regularidades y continuidades en el desarrollo del lenguaje.

El habla telegráfica

Normalmente, entre los dieciocho y los veinticuatro meses los niños empiezan a combinar palabras para formar producciones de dos palabras. Una vez más el uso de producciones de dos palabras es un fase reconocible en el desarrollo del lenguaje. Uno de los primeros intentos de caracterizar las regularidades del habla de dos palabras fue llevado a cabo por R. Brown y Bellugi (1964) quienes describieron esa habla como *telegráfica*. El habla telegráfica estaba caracterizada por una alta frecuencia de palabras *contenido* (nombre y verbos) y una baja frecuencia de palabras *función* como artículos y preposiciones. Como en un telegrama, la omisión de las palabras función aparentemente no conduce a una pérdida de comunicación. Por tanto se concluyó que las palabras omitidas eran altamente predecibles y quizás incluso redundantes. Por ejemplo, sería más fácil predecir la palabra omitida en la oración a) que la omitida en b):



a) Nos sentamos .... la mesa para comer.
b) El niño se arrojó del ....

El problema del concepto de habla telegráfica es que si bien describe bastante claramente la forma de las producciones de dos palabras es incapaz de explicar por qué o cómo el niño elige solamente palabras contenido. Se puede argumentar que las palabras contenido son más fáciles de aprender debido a que tienen significado, referentes concretos y pueden incluso recibir mayor énfasis en el habla. Aunque la selección de palabras contenido *puede* relacionarse con nociones de significación es más probable que las palabras sean elegidas sobre la base del conocimiento y la experiencia del niño sobre el mundo. No obstante cómo operan los mecanismos de selección es una conjetura de cada cual.

La gramática pivote

Braine (1963) describió las reglas utilizadas por el niño cuando empieza a combinar elementos en el habla de dos palabras. A Braine le interesaba formalizar las reglas gramaticales que el niño aparentemente estaba usando en las producciones de dos palabras. Creó lo que llamó *gramática pivote*. Propuso que existía una pequeña cantidad de palabras usadas frecuentemente y en una posición fija en las producciones de dos palabras. Estas palabras *pivote* coaparecían con palabras de baja frecuencia de una clase *abierta*. Así, por ejemplo, si tomamos ejemplos de producciones de un niño de dos años de edad durante un

período de unos pocos días y transcribimos dichas producciones, podemos empezar a encontrar algunos patrones de uso del lenguaje. Agrupando esas producciones podemos captar las regularidades en el habla del niño. De este modo un niño puede emitir lo siguiente:

hola perrito	muñeca cae	más leche
hola muñeca	éste cae	más botella
hola mamá	botella cae	más perrito

Además Braine propuso que las únicas combinaciones de palabras pivote (P) y abiertas (O) eran P + O, O + P, O + O y O sola. En las producciones del niño no se daban combinaciones P + P o P sola.

La gramática pivote no pasó el examen y fue fuertemente criticada. En primer lugar, la gramática pivote no es la gramática del lenguaje adulto. Resulta inadecuada para describir el lenguaje utilizado por los hablantes adultos de inglés y es incapaz de describir el desarrollo del lenguaje más allá del estadio de dos palabras. No puede predecir los desarrollos gramaticales posteriores y, ciertamente, no puede caracterizar la competencia lingüística adulta. Como gramática, resulta bastante débil, dado que no es capaz de especificar qué oraciones son permisibles (es decir, gramaticales) en el lenguaje y cuáles no lo son. Una gramática que describa las relaciones estructurales entre los elementos de las oraciones ha de ser capaz de hacer predicciones sobre las formas aceptables y las inacaptables. Por otra parte, se dijo que la idea de posiciones fijas para las palabras era muy restrictiva y que como consecuencia las combinaciones propuestas por Braine no eran las únicas posibles. Por ejemplo, BLOOM (1970) y BOWERMAN (1973) ofrecieron datos de que los niños en el estadio de dos palabras pueden usar palabras pivote solas y también encontraron palabras de alta frecuencia (= P) que variaban su posición en las producciones. Así, por ejemplo, los niños producían emisiones como «no milk» (no leche), «dady no» (papi no) en las que la llamada palabras pivote podía estar tanto en primera como en segunda posición. A partir de estos datos se argumentó que de hecho no existía una base para distinguir entre palabras pivote y abiertas.

BRAINE (1976) reconoció estos y otros problemas de la gramática pivote, pero todavía mantuvo que los niños aprendían patrones posicionales en las primeras combinaciones de palabras. Utilizando datos translingüísticos, Braine sostuvo que los niños aprenden una cantidad limitada de fórmulas que hacen corresponder significados con posiciones en la estructura superficial del lenguaje hablado.

Tanto el habla telegráfica como la gramática pivote, como caracterizaciones de primer lenguaje combinatorio del niño, han fracasado en explicar lo que el niño estaba haciendo realmente con su lenguaje, esto es, usarlo para transmitir el significado en la interacción social. A partir de considerar tanto los significados que el niño trata de trasmitir como las formas que utiliza se han derivado

intentos más recientes de describir las regularidades de las producciones de varias palabras.

Otras caracterizaciones de las producciones de varias palabras

Otras caracterizaciones del período de dos palabras basadas en la *forma* de las producciones incluyen la distinción referencial/expresivo de K. NELSON (1973). Los niños que eran predominantemente referenciales tendían a tener vocabularios de nombre y denominaciones para objetos, mientras que el lenguaje de los niños expresivos era más variado y principalmente social y regulador. Los niños no fueron categorizados sobre la base de su lenguaje; en lugar de esto algunos niños eran *más* referenciales y otros *más* expresivos.

Este contraste se ha prolongado en el trabajo de BLOOM, LIGHTBROWN y HOOD (1975), quienes analizaron las combinaciones de dos palabras de cuatro niños. Además de encontrar diversas combinaciones de palabras pivote y abiertas, consideraron que «nominal» versus «pronominal» era una mejor distinción entre las diferentes formas de lenguaje producidas por los niños. Esta distinción podría ser utilizada para describir todo el primer lenguaje del niño. En lugar de ocuparse de las similitudes y diferencias estructurales entre los estadios de una y dos palabras, la distinción nominal/pronominal, al igual que la distinción referencial/expresivo, describió tendencias del niño a utilizar ciertas partes del habla más que otras. A partir de las estructuras de lenguaje que producían, los niños se podían categorizar como tendientes a ser nominales o pronominales. Una vez más la distinción no era dicotómica, pero de hecho era un continuum distribuido de forma normal. Los niños no siempre encajaban exclusivamente en una u otra categoría.



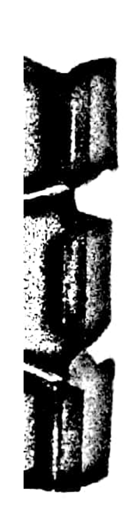
Los niños nominales utilizaban combinaciones de dos palabras contenido (palabras abiertas o nombres) además de referirse a sí mismos con su nombre; por ejemplo, «Stephen walk» (Stephen camina). Por su parte, los niños pronominales tendían a usar pronombres y referencias no-específicas; por ejemplo «I do» (Yo hago). Esta distinción entre niños nominales y pronominales basada en su lenguaje era una fase bastante transitoria (se encontró entre MLU = 2,00 y 2,50). La distinción nominal/referencial vs. pronominal/expresivo posteriormente se ha relacionado con otros aspectos de la adquisición del lenguaje (BATES y MACWHINNEY, 1987) y parece una forma útil de categorizar a los niños al menos durante el período inicial del lenguaje.

La hipótesis de las relaciones semánticas

BROWN (1973) propuso que en lugar de examinar la estructura de las producciones de dos palabras habría que centrarse en las *relaciones semánticas* que

describen el conjunto de significados adultos expresados por las producciones de dos palabras. Por ejemplo, en lugar de utilizar las categorías gramaticales tradicionales de sujeto y objeto de una oración para describir qué partes de la gramática está aprendiendo el niño, la hipótesis de las relaciones semánticas propone considerar el *rol* que cada palabra desempeña en la oración. De esta manera no solamente se considera la estructura gramatical de la producción, sino que se tiene también en cuenta el posible significado que el niño está tratando de expresar. Esto está relacionado con la discusión de los roles en el habla de una palabra, que también trató de captar además de las formas que se estaban desarrollando, los significados lingüísticos de estas formas. Se propusieron relaciones semánticas como Agente, Acción, Objeto, Localización y Posesión para dar cuenta de los significados que el niño trataba de expresar. Brown encontró un conjunto de ocho relaciones en el estadio de dos palabras. En el la tabla se muestran estas relaciones con ejemplos.

Tabla 3. *Relaciones semánticas* (a partir de Brown, 1973)



1 Agente + Acción	Boy kick (Niño chuta)
2 Acción + Objeto	Kick ball (Chuta pelota)
3 Agente + Objeto	Daddy ball (Papi pelota)
4 Acción + Localización	Sit chair (Sienta silla)
5 Entidad + Localización	Book table (Libro mesa)
6 Agente + Posesión	Mummy hat (Mamá sombrero)
7 Entidad + Atributo	Stove hot (Estufa caliente)
8 Demostrativo + Entidad	That dog (Este perro)

La ventaja de esta hipótesis de las relaciones semánticas es que puede dar cuenta del progreso del niño hacia el habla de tres palabras y más allá. Juntando o combinando relaciones el niño puede empezar a producir frases como:

(Agente + Acción) + (Acción + Objeto)

se convierte en

(Agente + Acción + Objeto)

como por ejemplo en

(Daddy throw) + (Throw ball) = (Daddy throw ball)
(Papi tira) + (Tira pelota) = (Papi tira pelota).

Además de ser capaz de explicar el desarrollo gramatical del niño, la hipótesis de las relaciones semánticas toma en consideración el significado del niño. Por supuesto, este significado es inferido por los adultos a partir de su conocimiento y de los contextos de producción. La hipótesis de las relaciones semánticas hace posible buscar una descripción del desarrollo del lenguaje desde los primeros estadios hasta las posteriores producciones de varias palabras. Además, es de aplicación universal, permitiendo hacer afirmaciones generales sobre el desarrollo del lenguaje.

A un nivel general ha habido una amplia aceptación de la hipótesis de las relaciones semánticas, aunque ha existido debate sobre la descripción de un conjunto apropiado de categorías semánticas. Las categorías no solamente han de recoger las intenciones de significado del niño, sino que han de ser suficientes (aunque no demasiadas) para hacerlo adecuadamente. La mayoría de las investigaciones se han ocupado de describir las categorías semánticas emergentes en una muestra pequeña de niños. Esto ha dado origen a diferencias metodológicas como aquellas que surgen de utilizar producciones del niño provinientes de diferentes situaciones; por ejemplo, datos generados en el hogar versus lenguaje recogido en el laboratorio. Para aumentar la complicación, los diferentes investigadores tienen distintas etiquetas para las diversas categorías. Así que todavía dista de estar claro exactamente qué es lo que mejor describe la forma y la función del sistema lingüístico en desarrollo. No obstante, dado que el uso del lenguaje es sobre significado compartido, tiene sentido tomar en consideración el significado al describir el lenguaje del niño.



Diferencias individuales en el desarrollo temprano del lenguaje

Hemos esbozado lo que parece un patrón universal de desarrollo del lenguaje desde el habla de una palabra al habla gramatical de dos palabras durante los primeros años. Solamente hemos tocado algunas investigaciones sobre diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje, investigaciones que están empezando a sugerir rutas alternativas hacia el desarrollo de otros aspectos del desarrollo del niño, especialmente factores sociales.

Existen varias líneas en las que varía la experiencia de los niños y éstas incluyen tanto variaciones internas al niño como variaciones externas. El abanico de experiencias que tienen los niños con el lenguaje hablado es muy amplio, como también lo es la medida en que están implicados activamente en la interacción social. Cualquiera de éstas puede influir en el ritmo de aprendizaje del lenguaje así como en el tamaño del vocabulario del niño, en el abanico de significados que puede expresar y en la contribución que el niño puede hacer a las conversaciones con otros. Solamente se han realizado unos pocos estudios atendiendo a cómo las diferencias individuales pueden afectar al desarrollo del lenguaje del niño.

GOLDFIELD y SNOW (1986) ilustraron cómo la forma en que las madres responden a las diferencias entre sus hijos influiría en el curso del posterior desarrollo del lenguaje del niño. Utilizaron una categorización de los niños basada en su lenguaje hablado, es decir, la distinción nominal/referencial versus pronominal/expresivo y relacionaron las diferencias en el lenguaje con otros aspectos del desarrollo.

Los niños referenciales jugaban más con los objetos y utilizaban objetos en sus interacciones con los adultos, como darles juguetes y libro. Los expresivos respondían más a los adultos y al habla de éstos, eran más sociables y quizás más imitativos respecto a los adultos. Estas diferencias, sea cual sea su origen, quizás elicitan diferentes tipos de interacción verbal por parte del adulto, la forma de la cual podría también estar relacionada con el «estilo» de interacción preferido por el adulto en un sentido amplio. Este *input* adulto modela entonces el «estilo» del niño, y así sucesivamente. Comoquiera que el niño interactúa con una variedad de adultos, cada uno con su propio «estilo», se encontrará con una variedad de reacciones a su propio estilo individual, y así continúa el desarrollo del lenguaje. Si bien no estamos dicotomizando a los niños (ni a los adultos), dado que la mayoría presentan elementos referenciales *y* expresivos en su lenguaje, esta distinción puede muy bien ser un heurístico útil para posteriores investigaciones sobre la evolución del lenguaje. Se da una interacción entre *input* lingüístico (ver capítulo 2), «estilo» materno o adulto y «estilo» del niño que afecta al desarrollo del lenguaje y quizás a otros aspectos del desarrollo, incluyendo la evolución del lenguaje escrito.



5 EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE HABLADO: LOGROS POSTERIORES

Hacia los dos o tres años de edad la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo a algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable. Pero todavía tienen muchos retos que afrontar y que serán examinados en este capítulo. Debido a que enfatizamos la continuidad y la progresión en el desarrollo del lenguaje, muchos de los logros lingüísticos que se discuten tienen precursores en los períodos prelingüístico e inicial del lenguaje. Sin embargo, su presentación como formas adultas correctas no se da hasta más tarde. Algunos de los avances son cambios en la forma, es decir, desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado, o desarrollo semántico.



El desarrollo de la negación, o hacer frases negativas, normalmente es descrito como un desarrollo posterior que requiere un cierto grado de sofisticación lingüística antes de ser usado correctamente. Sin embargo, todos sabemos que frecuentemente una de las primeras palabras que adquieren los niños es «No». Así pues, aunque la forma de la negación cambia en el lenguaje posterior, la función de expresar la negación se registra en el habla de una palabra. El dominio de las formas de negación en un sentido gramatical toma un tiempo bastante largo. De igual manera, algunas de las formas lingüísticas que se empiezan a desarrollar en el período inicial del lenguaje todavía requieren un refinamiento y desarrollo posteriores, especialmente cuando consideramos sus funciones. Por ejemplo, las funciones del sistema de los artículos (los usos de «the» (el/la-los/las) y «a» (un/una-unos/unas) no se dominan por completo hasta que el niño tiene unos nueve años, aunque estas formas aparecen por primera vez en el lenguaje de los niños de entre dos y tres años de edad (Maratsos, 1976).

La suposición errónea de que todos los niños tienen un control completo de su lenguaje una vez que empiezan a hablar mediante oraciones puede llevar a problemas para los propios niños. Algunas personas creen que todo lo que

se desarrolla a partir de los dos o tres años de edad es una extensión y una elaboración de capacidades lingüísticas existentes. No se reconocen dificultades potenciales, dado que el niño tiene las capacidades básicas y solamente necesita ayuda al usarlas. En algunos casos, los dificultades con que se encuentra el niño en el desarrollo posterior del lenguaje no son obvias de forma inmediata. Para apreciarlas hay que manipular experimentalmente la situación para elicitar el uso de las formas gramaticales. PALERMO y MOLFESE (1972) fueron de los primeros en describir muchos de los cambios en el lenguaje «de los cinco años en adelante» y se basaron ampliamente en las investigaciones de CAROL CHOMSKY (1969) y en los estudios sobre el desarrollo semántico (como ASCH *y* NERLOVE, 1960). Los trabajos más recientes incluyen el de ROMAINE *(1984)* y la colección editada por K. DURKIN (1986). KARMILOFF-SMITH (1979a, 1986a) también ha revisado muchos de los estudios experimentales sobre el desarrollo posterior del lenguaje. El uso de experimentos no necesariamente invalida las conclusiones en términos de su aplicabilidad al «mundo real». De hecho, muchos experimentos se han desarrollado a partir de cuidadosas, quizás fortuitas, observaciones del uso y mal uso del lenguaje espontáneo del niño. En otros casos, los experimentos han sido impulsados por la teoría, pero no obstante revelan algunos de los problemas de los niños con las estructuras gramaticales complejas. En ocasiones, una vez que estas dificultades han sido suavizadas, son observadas en el lenguaje cotidiano del niño. Está claro que ser capaz de hablar no garantiza que *todos* los aspectos del lenguaje hayan sido aprendidos.

Desarrollo sintáctico posterior

Morfemas gramaticales

Brown (R. BROWN, 1973) estudió la adquisición por parte del niño de catorce morfemas gramaticales durante el desarrollo del lenguaje. Estas pequeñas pero importantes palabras ofrecían pruebas de que el niño estaba desarrollando un conocimiento gramatical. Brown identificó una secuencia de adquisición de los morfemas que comenzó alrededor del punto en que los tres niños del estudio (de entre 1 año y 10 meses y 2 años y 10 meses de edad) empezaban a emitir producciones de tres palabras (MLU = 2,25). Los morfemas no solamente aumetan el MLU infantil, sino que también permiten al niño «modular significados» de manera más eficaz por medio de artículos, preposiciones y de las terminaciones de los nombres y los verbos. En la tabla 4 se presentan los 14 morfemas y su orden de adquisición.

Se dio una gran variación individual en la edad de aparición de estos morfemas, pero de forma orientativa, el primero pareció alrededor de la edad de

Tabla 4 El orden de adquisición de los 14 morfemas gramaticales (a partir de BROWN, 1973)

Orden	*Morfema*
1	Presente progresivo *-ing* (-ando, -iendo)
2/3	Preposiciones *in* y *on* (en; dentro de y en, sobre; encima de)
4	Plural *-s*
5	Pasado irregular, p. ej. *went* (pasado de «go» (ir)
6	Posesivo *'s*
7	Cópula no contraíble, p. ej. *is*, *was*, (es, era)
8	Artículos *the* y *a* (el/la-los/las y un-o/a)
9	Pasado regular *-ed*
10	Tercera persona regular, p. ej. he walks (él camina)
11	Tercera persona irregular, p. ej. she *has* (ella tiene)
12	Verbo auxiliar no contraíble, p. ej. they *were* walking (ellos estaban caminando)
13	Cópula contraíble, p. ej. he*'s* a clown (él es un payaso)
14	Auxiliar contraíble, p. ej. he*'s* singing (ella está cantando)



1 año y 10 meses en un niño y de los 2 años y 10 meses en otro (MLU = 2,25) y el decimocuarto apareció por primera vez después de los 2 años y 3 meses en el primer niño y después de los 4 años en el otro (MLU = 4,00). Sin embargo, el *orden* de adquisición y el MLU cuando aparecían las formas fueron relativamente constantes. Es importante recordar que el MLU y la edad solamente están relacionados de forma aproximada y que se dan amplias variaciones en las edades en que ciertas formas lingüísticas aparecen y son utilizadas. El MLU es una guía más apropiada para el nivel lingüístico que la edad.

Brown y otros analizaron muestras de habla de tres niños. Para cada niño del estudio consideraron que un morfema había sido adquirido cuando el niño lo usaba correctamente un noventa por ciento de las ocasiones en que debía ser utilizado de acuerdo con el uso correcto adulto. Estas ocasiones se llamaron «contextos obligatorios». Durante el análisis, por ejemplo, se identificaban las ocasiones en las que debía aparecer en la muestra de habla la pluralización. Después se examinaba el habla real o morfema utilizado u omitido por el niño en esas ocasiones. Si el niño emitía una forma plural -s en un noventa por ciento o más de las ocasiones, se consideraba que había adquirido esa forma. Una vez alcanzado para cada morfema el criterio del noventa por ciento, se estudiaron separadamente los subsiguientes desarrollos gramaticales y semánticos, no lográndose el completo dominio de algunos morfemas hasta la edad de nueve o diez años.

El estudio de la adquisición de los morfemas ofrece otro dato interesante

para el desarrollo del lenguaje. Paradójicamente, una de las formas en que los niños muestran que están adquiriendo las reglas de la gramática es a través de los errores que cometen. Uno de los ejemplos más claros de esto es la *hiperregularización* de las formas irregulares de los verbos y las formas de plural, incluso cuando la forma irregular puede estar en el repertorio previo del niño. Así, por ejemplo, niños que emitían previamente las versiones correctas del pasado de los verbos y de los plurales emiten ahora palabras como «bringed» y «goed» en lugar de «brought» (trajo) y «went» (fue) y «mouses» en lugar de «mice» (ratones). Estos errores se interpretan como una prueba de que los niños están aprendiendo las reglas para las terminaciones *-ed* del pasado regular y el plural *-s* respectivamente y aplicándolas en todos los casos.

Algunos investigadores han examinado la aparición de los 14 morfemas gramaticales de Brown en un número de niños (por ejemplo DE VILLIERS y DE VILLIERS, 1973), mientras que otros se han concentrado en investigar el proceso de adquisición de morfemas específicos. En particular la adquisición de las preposiciones «in» (en; dentro de) «on» (en, sobre; encima de) y «under» (debajo) se ha investigado extensamente (por ejemplo WILCOX y PALERMO, 1974, CLARK, 1973b; GRIEVE, HOOGENRAAD y MURRAY, 1977), así como los artículos «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). A diferencia de los otros morfemas de la lista de Brown, a excepción de las preposiciones, los artículos son morfemas libres, mientras que todos los demás están necesariamente ligados a nombres o a verbos. Los estudios de las preposiciones y los artículos no se han centrado solamente en las propiedades gramaticales de estas pequeñas palabras, sino que también han atendido a sus propiedades semánticas y al desarrollo de su uso. El estudio de morfemas como los mencionados ofrece ideas interesantes para el desarrollo del lenguaje y vamos a considerar brevemente las investigaciones de la adquisición de los artículos.

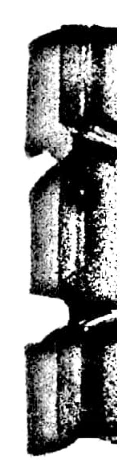
Adquisición de los artículos

Las investigaciones de la adquisición del sistema de los artículos han atendido a las formas en que los niños aprenden acerca de las diferentes funciones de «the» (el/la-los/las) y «a» (un-o/a). Los niños estudiados normalmente tienen entre tres y nueve años de edad, ya que el dominio de todas las funciones no se observa hasta el límite superior de edad (MARATSOS, 1976; WARDEN, 1979). El sistema de los artículos generalmente es considerado como un sistema de contraposición en el que se requiere o bien «the» o bien «a» junto a un nombre, dependiendo de las construcciones conversacionales y de la intención de significado del niño.

El artículo determinado «the» puede ser utilizado cuando el objeto (o persona o acontecimiento) es conocido tanto por el hablante como por el oyente, los objetos se vuelven conocidos principalmente a través de la experiencia pre-

via o de la previa introducción en la conversación. De este modo, «the» se utiliza cuando el referente se ha hecho específico tanto para el hablante como para el oyente. El artículo indeterminado «a» se utiliza por un hablante para introducir un nuevo objeto o acontecimiento en la conversación; por ejemplo, «There was *a* man walking down the street» (Había *un* hombre caminando calle abajo). El artículo indeterminado significa que se propone un cierto hombre. Esta producción puede ser seguida por «And then *the* man turned the corner» (Y entonces *el* hombre dobló la esquina), al ser ahora conocido el hombre tanto para el hablante como para el oyente, la esquina se presupone a partir de la existencia de la (previamente conocida) calle. El artículo indeterminado puede ser utilizado para nombrar un objeto; por ejemplo, «That's a duck» (Aquello es un pato), queriendo decir que es uno; y además para referirse a cualquier objeto, como en la frase «Please may I have *a* pencil?» (Por favor, ¿puedo coger *un* lápiz?) en la que se solicita cualquier lápiz.

Evolutivamente podemos estudiar cómo los niños aprenden los usos de estas palabras siguiendo la aparición de los usos correctos y por los errores que cometen. Maratsos y Warden encontraron lo que denominaron un uso egocéntrico del artículo determinado por parte del niño. Observaron que los niños de menos de nueve años tendían a usar el artículo determinado cuando el objeto referente de la producción era conocido únicamente por ellos y no por el oyente. Aparentemente, los niños pequeños son incapaces de tener en cuenta la falta de conocimiento de su oyente y consideran solamente su propio conocimiento o perspectiva. También se registraron otros errores sistemáticos en los usos de «the» y «a» a medida que el sistema gramatical del niño evolucionaba y que era aprendido el sistema de contraposición de los artículos.



Sin embargo, mientras que estas primeras investigaciones se apoyaron fuertemente en la concepción de Brown (R. Brown, 1973) de los artículos como morfemas gramaticales, uno de los cuales sería imprescindible para todos y cada uno de los nombres, el trabajo posterior (Karmiloff-Smith, 1979b; Garton, 1983, 1984b) atendió a los artículos y a su adquisición en términos de las funciones que cumplían. En lugar de trazar la aparición de «the» y «a» y sus usos correctos e incorrectos en un sentido gramatical, Garton y Karmiloff-Smith llevaron a cabo experimentos encaminados a elicitar un conjunto de usos diferentes de los artículos y de otros determinantes, como los demostrativos «this» (este/a-ese/a) y «that» (aquel/la).

En lugar de estar constreñidos por un modelo adulto del sistema de los artículos, Garton abogó por adoptar la perspectiva del niño en el desarrollo del lenguaje y examinar qué artículos eran utilizados (y no utilizados) y en qué contextos. Sus estudios mostraron que los niños de tres años eran sensibles al lenguaje que los adultos les dirigían y, por ejemplo, que su uso de los artículos reflejaba la forma de la pregunta. En un experimento (Garton, 1984b), dos formas diferentes de pregunta «What did the farmer do?» (¿Qué hizo el granjero?) versus «What did the farmer knock over?» (¿Qué golpeó el granjero?) elici-

taron artículos distintos de parte del niño, independientemente de la composición de la clase de los animales utilizados como modelos. En algunas producciones se pedía al niño que nombrara los animales antes de preguntar (para aumentar el posible uso del artículo determinado para mencionar posteriormente un animal ya identificado).

El principal resultado de este experimento fue que después de las preguntas con *do* (hacer), las respuestas de los niños de tres años consistían fundamentalmente en una oración completa utilizando el artículo determinado «The farmer knocked over *the* cow» (El granjero golpeó la vaca), mientras que después de una pregunta con *knock over* las respuestas consistían principalmente en el artículo más un nombre: «*a* cow» (una vaca). Esto se dio independientemente de que los animales hubiesen sido nombrados primero o no. Como se puede ver, la forma de las respuestas del niño fue diferente según el tipo de pregunta. De hecho, se propuso que la tendencia a responder con una forma particular de oración estaba provocada por el tipo de pregunta efectuada, que llevaba a la forma y función del artículo producido. Así pues, el niño de hecho estaba repitiendo el lenguaje dirigido a él y sus producciones eran influenciadas por la naturaleza del *input*.

Dado que los niños de tres años no eran totalmente consistentes en sus patrones de uso de los artículos, se dijo que los artículos producidos no correspondían a los usos adultos. GARTON (1983, 1984b) propuso además que el lenguaje del niño no debe ser descrito en términos de lo que puede y no puede hacer *vis-a-vis* con un modelo adulto del uso correcto del lenguaje, pero que deben identificarse regularidades en el uso infantil de los artículos. De esta manera es posible evaluar qué hipótesis hace el niño acerca de las funciones que cumplen los artículos. Considerando al niño un aprendiz activo del lenguaje que pone a prueba hipótesis, la sistematicidad y las regularidades que el niño impone a su uso de los artículos puede arrojar alguna luz sobre las formas en que el niño aprende el lenguaje. El caso de la adquisión del sistema de los artículos es tan solo un ejemplo de cómo podemos llevar a cabo investigaciones sobre aspectos del desarrollo del lenguaje.

Negativas e interrogativas

Tanto el desarrollo infantil de la negación como el de las interrogativas han sido ampliamente estudiados. La mayoría de los estudios se han centrado en el desarrollo del *uso* de estas formas por parte de los niños mayores, aunque también ha sido estudiada su expresión prelingüística (por ejemplo, CARTER, 1974; PEA, 1979). Frecuentemente se examinan los dos juntos dado que la progresión evolutiva de su uso fue considerada similar, al menos por los primeros investigadores y también en algunas investigaciones más recientes (DE VILLIERS, 1984). En este apartado vamos a dibujar la aparición de las formas gramaticales

de la negación y las preguntas. El dominio de estos mecanismos gramaticales es un logro que normalmente tiene lugar durante el tercer año del niño.

Klima y Bellugi (1966) describieron tres estadios amplios en el desarrollo de la negación. Estos desarrollos empezaron una vez el niño tenía alrededor de 2 años con un MLU entre 1,00 y 2,50. En el Estadio I el niño simplemente añade «no» o «not» a la palabra o proposición. Así, a la edad de 2 años 0 meses (MLU = 2,42) nuestro hijo, Stephen, emitió «No tato» (No tato), «No done no» (No hecho no) y «Not teddy bear» (No osito).

En el Estadio II (alrededor de los 2 años y 6 meses, MLU = 3,00), los niños empiezan a incorporar formas negativas en sus oraciones; negación interna. Por ejemplo, Stephen entonces dijo «I no want teddy» (Yo no quiero osito) y «That(s) not Stephen» (Aquel (es) no Stephen). También durante este estadio las palabras como «don't» (forma negativa de hacer) y «can't» (forma negativa de poder) aparecen en las oraciones. Dado que ni «can» (poder) ni «do» (hacer) se observaron en la muestra de habla recogida por Brown cuando se registraron esas negativas, se infirió que las negativas «can't» y «don't» se utilizaban como palabras unitarias y no como formas negativas de «can» y «do». Además, encontramos producciones como «Can't get that off»(No puedo sacar esto) y «Don't want my egg» (No quiero mi huevo) (Stephen, de 2 años y 5 meses y 2 años y 6 meses respectivamente). Finalmente, en el estadio III (alrededor de los 3 años y 6 meses, MLU = 4,00), los niños empiezan a dominar las reglas de la negación e incorporan las formas negativas en las oraciones negativas. Las palabras «don't» y «can't» se utilizan como auxiliares negativos con el negativo situado correctamente después del auxiliar en las oraciones; por ejemplo «You can't whistle it» (No puedes pitar) (Stephen, de 2 años y 9 meses de edad, MLU = 3,95). «Not» es también usado correctamente en lugar del anterior «no», por ejemplo, Stephen (de 2 años y 8 meses de edad) dijo «Stephen's not hungry» (Stephen no tiene hambre).



Klima y Bellugi también estudiaron el desarrollo de las interrogativas y obtuvieron una secuencia evolutiva que fue aproximadamente paralela a la de la negación. Hay dos formas de pregunta en inglés. Las preguntas «yes/no»(sí/no) precisan la inversión del verbo auxiliar y el sujeto de la oración, junto a una entonación ascendente; por ejemplo «Do you want a piece of chocolate?» (¿Quieres una pieza de chocolate?), en donde «do» y «you» se invierten en relación a su orden normal y la respuesta a la pregunta sería «Si» o «No». Las «wh-questions» (preguntas-wh) precisan un «wh-word»(palabra-wh) «what, where, who) (qué, dónde, quién) al principio de la oración, inversión del verbo auxiliar y el sujeto (como en las «yes/no questions») y entonación ascendente. La entonación ascendente frecuentemente se toma como un indicador de pregunta en los niños muy pequeños, aunque el uso de la entonación está lejos de ser consistente (Halliday, 1975; Crystal, 1978).

En el Estadio I de la secuencia evolutiva de las interrogativas (edad del niño = 2 años 0 meses; MLU = aproximadamente 2,00), las «yes/no questions»

aparecen como oraciones simples con entonación ascendente. Alrededor de la misma edad aparecen las «*wh*-questions» simples, normalmente con «where» (dónde) y «what» (qué), con la «wh-word» (palabra-wh) sujeta al principio de la oración; por ejemplo, «What daddy doing?» (¿Qué papi haciendo?) y «Where man go?» (¿Dónde hombre vas? (Stephen, de 1 año y 10 meses y 1 año y 11 meses, respectivamente). Curiosamente, los niños hacen más preguntas con «where» (dónde) que con «what» (qué), posiblemente porque son más fácilmente comprendidas y contestadas que las preguntas con «what».

En el Estadio II (aproximadamente a la edad de 2 años y 6 meses, MLU = 3,00), aparecen las preguntas «why» (por qué) «Why he get paid for?» (¿Porqué le han pagado?) (Stephen, 2 años y 7 meses) y hay pocos cambios en el uso de las «yes/no questions» (preguntas sí/no). Finalmente, en el Estadio III (3 años y 6 meses de edad, MLU = 4,00), aparece la inversión del sujeto y el auxiliar, primero en las «yes/no questions» —«Is budgie gone?» (¿Se ha ido el periquito) (Stephen, a la edad de 2 años y 8 meses)— y después en las *wh*-questions (preguntas con palabras wh-). Así pues, finalmente, los niños producen preguntas como «What's this over here?» (¿Qué es esto de aquí encima?) «Which school am I going (to)?» (¿A qué escuela voy a ir?) y «Where's the orange hat gone?» (¿A dónde ha ido la naranja?) (Stephen, a los 2 años y 11 meses de edad).

Claramente, el uso de las negativas e interrogativas aumenta la capacidad comunicativa del niño, aunque muchos estudios muestran que palabras como «no» tienen un abanico de funciones desde su primer uso (normalmente durante el período de una palabra). De Villiers (1984) comparó la aparición de las formas y las funciones de las negativas e interrogativas, analizando muchos estudios previos para probar distintas hipótesis sobre su desarrollo. Utilizó un marco adoptado de la lingüística (teoría de los actos de habla) para revisar cómo la forma y la función se interrelacionan en el desarrollo y cómo el desarrollo comunicativo es continuo. Si bien es posible describir qué funciones son cubiertas por ciertas formas tanto negativas como interrogativas, es bastante más difícil describir qué formas están desempeñando las funciones de la negación y la interrogación para el niño, particularmente en los primeros estadios del desarrollo lingüístico.

Posiblemente debido a diferencias metodológicas entre los estudios revisados por De Villiers se encontraron muy pocos ejemplos consistentes de correspondencia forma/función en el habla paterna. Es decir, los padres no siempre utilizaron una forma interrogativa cuando su intención era interrogar al niño, ni usaron consistentemente las formas negativas. Se utilizan otras palabras como «rarely» (raramente) para cumplir la función de negación. Por consiguiente, los niños no están expuestos a formas consistentes para la expresión de la negación y la interrogación. La variedad de formas negativas e interrogativas pareció sorprender a De Villiers, lo cual quiere decir que esperaba una correspondencia mucho más clara entre las formas gramaticales como «not» y sus funciones como negativas.

Ask, tell and promise (Preguntar/Pedir, decir y prometer)

Cuando Stephen tenía 3 años y 6 meses vivíamos en un alojamiento universitario que contaba con un servicio de jardinería. Un día, el jardinero estaba cortando el césped y Stephen miraba. Cuando Stephen volvió del jardín dijo «That man told me my name» (Aquel hombre me dijo mi nombre). Con esto quería decir «That man *asked* me my name» (Aquel hombre me *preguntó* mi nombre), que era en realidad lo que había sucedido (y suponemos que Stephen respondió adecuadamente). A partir de producciones como éstas nos damos cuenta de que los niños tienen dificultades con las oraciones que contienen «tell» (decir) y «ask»(preguntar/pedir) y de que pueden confundirlas entre sí. Estas construcciones gramaticales son bastante complicadas y son fuente de muchos errores en el lenguaje del niño. CAROL CHOMSKY (1969) presentó una serie de estudios que llevó a cabo para examinar la comprensión de algunas de las estructuras más completas del lenguaje por parte de los niños de entre cinco y diez años de edad.



Chomsky llevó a cabo estudios detallados sobre «ask» y «tell» en los que comparó los siguientes pares de oraciones (las alternativas están entre paréntesis):

1. Ask (tell) Fred what time it is. (Pregúntale (dile) a Fred qué hora es.)
2. Ask (tell) Fred what your name is. (Pregúntale (dile) cómo te llamas.)
3. Ask (tell) Fred what to feed the doll. (Pregúntale (dile) qué se da de comer a la muñeca.)

Se pedía a los niños que contestaran a Fred (un muñeco) de acuerdo a las instrucciones dadas por el experimentador. En primer lugar interpretaban «ask» (pregunta) y «tell» (di) como «tell» en los tres tipos de oraciones, diciendo a Fred qué hora era, su propio nombre y «bread and butter» (pan y mantequilla) respectivamente. Después se separó el primer tipo de oraciones, seguido por el segundo tipo y finalmente el tercero. En la versión «ask» del último tipo de oraciones los niños tendían a preguntar «What are yo going to feed the doll?» (¿Qué le vas a dar de comer a la muñeca?). Hacia la edad de nueve o diez años los niños fueron capaces de responder correctamente a las dos versiones de los tres tipos de oraciones.

Consideremos a continuación las siguientes oraciones alternativas:

1. Donald tells Bozo to hop. (Donald le dice a Bozo que salte.)

2a. Donald asks Bozo to hop. (Donald le pide a Bozo que salte.)

2b. Donald asks Bozo (permiso) to hop. (Donald le pide a Bozo (permiso para) saltar.)

3. Donald promises Bozo to hop. (Donald promete a Bozo saltar.)

Chomsky se ayudó de dos muñecos, Donald (Pato) y Bozo, que debían ejecutar las acciones tal y como indicaba el lenguaje. Chomsky utilizó estas y

otras oraciones equivalentes para estudiar cómo los niños interpretan las diferentes estructuras complemento. Los niños recibían como instrucción oraciones que contenían «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer). Estructuralmente todas estas oraciones parecen iguales, aparentemente todas comportan un objeto (Bozo) y un verbo como complemento (to hop (saltar)). La siguiente interacción se dio durante un experimento (¡y afortunadamente el niño habló durante la sesión!):

Adulto: Donald tells Bozo to hop across the table. Can you make him hop? (Donald le dice a Bozo que salte al otro lado de la mesa. ¿Puedes hacerle saltar?)
Niño (de 6 años y 9 meses de edad): Bozo, hop across the table. (Bozo, salta al otro lado de la mesa.)
Adulto: Bozo promises Donald to do a somersault. Can yo make him dot it? (Bozo promete a Donald un salto mortal. ¿Puedes hacérselo dar?)
Niño (haciendo que Donald dé un salto mortal): I promised you you can do a somersault. (Te prometí que tú puedes dar un salto mortal.)

(C. Chomsky, 1969, pág. 40)



En el ejemplo anterior el niño interpretó correctamente «tell» (decir) y manipula a Bozo, el complemento de la oración de la primera instrucción. Pero al interpretar «promise» (promete) de la misma manera el niño comete un error y hace que Donald ejecute un salto mortal, en lugar de Bozo, a la vez que emite una frase gramatical que muestra su confusión. Los niños superan este error alrededor de los ocho años de edad.

Chomsky invocó el *principio de mínima distancia* para ilustrar las diferencias entre las oraciones que contienen «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer) y las causas de dificultades para el niño. Este principio mantiene que en las oraciones como «Donald tells Bozo to hop» (Donald le dice a Bozo que salte) el verbo que actúa como complemento, «to hop» (saltar), se relaciona con el nombre más próximo a su izquierda, en este caso, Bozo. Así pues, el verbo «tell» (decir) sigue el principio de la mínima distancia en la medida en que el verbo que actúa como complemento se relaciona con el sintagma nominal más próximo a su izquierda, es decir, Bozo. De este modo, se dice que salte a Bozo, el individuo. «Ask» (preguntar/pedir), sin embargo, puede o no seguir el principio de mínima distancia, lo hace en el ejemplo 2a, pero no en el 2b en el que «ask» se utiliza en la forma de requerimiento. Así pues, cualquier verbo que sea una *orden*, tell, order, compel (decir, ordenar, obligar) sigue el principio de la mínima distancia, mientras que un verbo de *requerimiento* como «beg» (rogar) no lo hace. «Promise» (prometer) es distinto a estos dos tipos de verbos porque el que actúa como complemento se refiere al sujeto de la oración, nunca al objeto. Por consiguiente en la oración 3 es Donald y no Bozo quien debe ejecutar el salto mortal.

Chomsky propuso cuatro estudios en el desarrollo de la comprensión correcta de «promise» (prometer). En un primer momento el principio de la mínima distancia se aplica a todos los ejemplos de «ask» (preguntar/pedir), «tell» (decir) y «promise» (prometer) que son estructuralmente similares. En un segundo momento el niño se da cuenta de que hay excepciones al principio, como «promise» (prometer), pero comete errores tanto en las producciones consonantes con el principio como en las excepciones. En un tercer momento el principio de la mínima distancia se aplica correctamente a aquellos verbos como «tell» (decir), pero no es hasta el cuarto estadio cuando se da una ejecución correcta en todas las palabras incluyendo «ask» (preguntar/pedir), y «promise» (prometer).

Otros tipos de oración estudiados por Chomsky fueron aquellos en los cuales el sujeto de la oración en la estructura superficial no es el sujeto en la estructura gramatical. Utilizó una muñeca con los ojos vendados y preguntaba a los niños «Is the doll easy or hard to see?» (¿Es la muñeca fácil o difícil de ver?). Los niños de cinco años consideraban que era «difícil» y para hacerlo «fácil» le quitaban la venda a la muñeca. Hacia los nueve años de edad los niños podían comprender correctamente este tipo de oración.

Si bien se han llevado a cabo réplicas de trabajo de Chomsky sobre «ask»(preguntar/pedir) y «tell» (decir), los resultados no muestran completo acuerdo. Un debate interesante entre Warden (1981, 1986) y Chomsky (C. Chomsky, 1982) centró las bases —sintácticas, semánticas o pragmáticas— sobre las que los niños interpretan estas palabras. Warden argumentó que la cuestión es fundamentalmente metodológica. Hasta que no podamos adoptar una perspectiva contextual en la que el conocimiento del significado de una palabra por parte del niño sea registrada a lo largo de una serie de situaciones y usos, no podemos garantizar que una mala interpretación o un error implique que la capacidad del niño está insuficientemente desarrollada. Warden argumentó además que la aproximación y la interpretación de Chomsky eran demasiado estrechas y limitadas y que corrían el riesgo de infravalorar la capacidad lingüística del niño. Los investigadores deben examinar cómo el niño comprende y usa, correcta e incorrectamente la(s) palabra(s) en cuestión antes de hacer afirmaciones sobre su habilidad lingüística. Este punto recuerda uno establecido por Garton (1983, 1984b) en relación al estudio de la adquisición de «the» y «a» discutido anteriormente en este capítulo.



Los estudios que han atendido al desarrollo de estructuras lingüísticas complejas después de los tres años de edad indican que todavía hay aspectos que están siendo adquiridos (ver K. Durkin, 1986). Resulta inadecuado examinar *solamente* el desarrollo sintáctico o estructural, ya que están implicados muchos factores lingüísticos, sociales y cognitivos. Karmiloff-Smith (1986a) consideró que el cambio más importante en el lenguaje después de los cinco años de edad es que las categorías lingüísticas cambian su función. En lugar de operar en el nivel de la oración, las categorías lingüísticas abarcan la extensión del discurso, uniendo estructuras y temas a lo largo de oraciones y párrafos. Antes

de unificar todos los aspectos del desarrollo posterior del lenguaje es necesario examinar por separado algunas de las investigaciones sobre el desarrollo semántico, independiente del desarrollo gramatical, en los niños de más de dos o tres años de edad.

Desarrollo semántico posterior

Si bien los significados de las palabras no están divorciados de su estructura, históricamente los dos aspectos se estudiaron independientemente. Los primeros intentos de estudiar el desarrollo semántico se realizaron a través del examen del aumento del vocabulario. A medida que el vocabulario infantil aumentaba y se hacía más diferenciado, los investigadores proponían «diccionarios» para caracterizar ese crecimiento. El desarrollo del vocabulario infantil fue comparado a las entradas de los diccionarios, donde las palabras adicionales se introducen (es decir, aprenden) sobre la base de su semejanza y diferencia con las palabras previas en cuanto a su significado.



Otros investigadores simplemente contaban el ritmo de expansión del vocabulario infantil, aunque esta técnica no permite inferir mucho acerca de cómo el niño interpreta el mundo. Por ejemplo, sinónimos como «seat» (asiento, silla) y «chair» (silla) se incluyen como dos palabras, aunque pueden tener significados casi idénticos. Por el contrario, homófonos como «pair» (pea^r, par) y «pear» (pea^r?, pera) pueden ser erróneamente incluidos como una palabra en lugar de como dos. De cualquier modo, la tasa de vocabulario únicamente sirve como indicador aproximativo del desarrollo del lenguaje.

Otra forma bastante interesante de examinar los significados que el niño atribuye a las palabras es poner a prueba su capacidad de relacionar significados dobles. Por ejemplo, Asch y Nerlove (1960) en un estudio clásico, examinaron palabras con doble función como «dulce», «duro» y «cálido», que pueden ser usadas para describir la propiedad física de un objeto *y* la cualidad psicológica de un sujeto. Asch y Nerlove propusieron que existía una relación entre las dos propiedades porque cuando se aplicaban los términos a una persona se evocaban cualidades físicas apropiadas en relación a nuestros sentidos.

En el experimento llevado a cabo por Asch y Nerlove se presentaban objetos a niños de entre tres y diez años de edad y se les pedía que dijeran si podían ser descritos como duros, cálidos o dulces. Si el niño contestaba «Sí», entonces se le preguntaba si la palabra en cuestión podía ser usada para describir a una persona. Si el niño estaba de acuerdo con esto se el pedía que especificara la relación entre los dos significados.

En los niveles de comprensión se observó una tendencia relacionada con la edad. A los tres y cuatro años de edad los niños reconocían que los objetos podían ser descritos con los adjetivos, pero muchos dudaron e incluso negaron que esas palabras pudiesen describir personas. Entre los cinco y los seis años

de edad los niños aplicaban las palabras a atributos físicos de las personas; por ejemplo «La señora tiene las manos frías». Hacia los siete y ocho años de edad los niños reconocían que los términos podían ser aplicados a propiedades psicológicas de las personas (por ejemplo, «El bebé tiene dulces deditos»), pero no estaban seguros del porqué. No fue hasta alrededor de los nueve y diez años cuando los niños fueron capaces de usar las palabras con doble función correctamente en los dos contextos y de especificar la relación entre ellos.

A partir de este trabajo se ha concluido que los niños aprenden primero por separado las aplicaciones de las palabras con doble función y que posteriormente se dan cuenta de la relación entre ellas. Esta conclusión ha encontrado apoyo más reciente en el trabajo de KARMILOFF-SMITH (1979b), quien ha descrito la aplicación unifuncional de palabras en niños de habla francesa (como la aplicación de los artículos determinados e indeterminados, «un/une» y «le/la», antes de la aparición de un sistema de plurifuncionalidad, a medida que el niño aprende las relaciones entre palabras y significados. Es probable que los desarrollos de este tipo en un sistema semántico no solamente se deriven del creciente desarrollo del lenguaje en el niño sino también del aumento de su conocimiento sobre el mundo, de su mayor desarrollo cognitivo y del posible desarrollo de la conciencia de las estructuras y funciones del lenguaje (KARMILOFF-SMITH, 1986b).

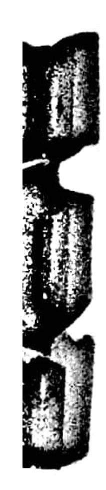


Se han realizado algunos estudios más recientes sobre la comprensión por parte del niño de los términos de doble función, normalmente como expresión metafórica (WALES y COFFEY, 1986; KOGAN y CHADROW, 1986; VOSNIADOU, 1987; GENTNER, 1988). GENTNER (1988) consideró la discordancia observada entre la aparente producción fluida de lenguaje metafórico por parte del niño y sus dificultades de comprensión de las metáforas expresadas experimentalmente. Consideró que parte de la dificultad del niño reside en el hecho de que las metáforas producidas normalmente se basan en atributos comunes de *objetos* y en la apariencia. Por ejemplo, en metáforas como «La manguera es como una serpiente» ambas son largas y delgadas. Las metáforas basadas en los atributos *relacionales* comunes son más difíciles y son normalmente las utilizadas por los adultos en los experimentos. Las coincidencias propuestas no se basan en la apariencia y un ejemplo sería «Su alegría es como el sol», por emanar ambos calor.

Gentner llevó a cabo una serie de experimentos con niños y con adultos y encontró que las interpretaciones relacionales de las metáforas aumentaban con la edad. Los niños de cinco y seis años hicieron muchas más interpretaciones de atributos de objetos que interpretaciones relacionales de las metáforas, sin tener en cuenta si estas últimas eran atribucionales, relacionales o dobles (relacionales y atribucionales). Concluyó que para los niños lo que se desarrolla es una tendencia específica a interpretar relacionalmente las metáforas, como hacen predominantemente los adultos. Hipotetizó tres explicaciones para dar cuenta de ese cambio. En primer lugar el aumento de la competencia cognitiva

del niño, o en segundo lugar, el aprendizaje de las convenciones pragmáticas de cómo interpretar las metáforas. Estas dos hipótesis fueron desestimadas en favor de una explicación que sostenía que durante el desarrollo se da un giro hacia interpretaciones relacionales a medida que el niño aprende más acerca de los diferentes dominios. Así pues, la familiaridad con el dominio espacial, por ejemplo, implicaría que las metáforas de este dominio se interpretarían relacionalmente antes que las metáforas de otro dominio. Si bien creía que ésta era la mejor explicación, la propuso tentativamente. No obstante, relaciona el estudio de los aspectos del desarrollo del lenguaje con el desarrollo cognitivo.

El papel del niño en el desarrollo del lenguaje posterior



Si uno se ocupa de los procesos implicados en la adquisición del lenguaje y del papel activo del niño en el desarrollo del mismo, siente que muchos de los estudios que acabamos de describir no están abordando esta cuestión. No es muy útil estudiar la gramática *o* el significado por separado. Se debe examinar el lenguaje, en el cual tanto la estructura de la oración como el significado contribuyen a la comprensión y uso correctos. Por tanto vamos a abordar ahora los estudios en los que el niño es considerado un participante activo en el aprendizaje del lenguaje. Los estudios relevantes son aquellos que reconocen (implícitamente al menos) que el uso del lenguaje puede ser difícil o ambiguo en algunas ocasiones. Las dificultades residen unas veces en las estructuras lingüísticas utilizadas y otras en el significado. El niño debe operar activamente sobre el lenguaje para extraer el significado. Los estudios descritos también llaman la atención sobre el hecho de que la sintaxis y la semántica están más íntimamente relacionadas de lo que se ha sugerido hasta ahora.

Oraciones activas y pasivas

El estudio de la comprensión por parte del niño de las oraciones activas y pasivas permite examinar el procesamiento activo tanto de la sintaxis como de la semántica en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, SLOBIN, 1966; HERRIOT, 1969; OLSON y FILBI, 1972). Generalmente, en estos estudios se juzgaba en relación a un dibujo apropiado una oración activa («El perro caza al gatito») y una pasiva («El gatito es cazado por el perro»). Los niños pequeños juzgaban adecuadamente con mayor frecuencia la veracidad de las oraciones activas, por corresponderse estas oraciones con el dibujo y presentar el orden de palabras usual. El valor de verdad de las oraciones pasivas era más difícil de establecer.

Otros estudios (como GRIEVE y WALES, 1973) han señalado que las oraciones pasivas son *reversibles* («El gato está siendo cazado por el perro») cuando el sujeto y el objeto son intercambiables, *no-reversibles* («El gatito fue cogido

por la niña») o cortas, *truncadas* («El gatito fue cazado»). Los niños pequeños, hasta alrededor de los cinco años, tienen grandes dificultades para interpretar las pasivas reversibles, dado que, como en el ejemplo ofrecido, tanto el sujeto como el objeto pueden ejecutar la acción. Por tanto, estas oraciones requieren la comprensión de la forma sintáctica (activa versus pasiva) más la comprensión de los posibles roles del sujeto y del objeto, relacionada esta última con la semántica del verbo (¿es reversible o no?). Las investigaciones muestran que no es hasta alrededor de los diez años de edad cuando el niño puede comprender totalmente los diferentes tipos de oración pasiva. Estas construcciones son similares a la construcción «easy to see» (fácil de ver) utilizada por Carol Chomsky y discutida anteriormente, en el hecho de que el primer nombre de la oración no es necesariamente el agente de la acción del verbo.

Estos estudios ofrecen pruebas de que el niño está implicado activamente en extraer el significado del lenguaje dirigido a él y de que utiliza el conocimiento sintáctico y el semántico, así como el pragmático, para interpretar el lenguaje. Cuando se enfrenta a una oración pasiva que presenta alguna dificultad sintáctica, el niño pasa a usar su conocimiento semántico para acceder al significado. Responderá entonces a la oración de acuerdo con su conocimiento del mundo. Por ejemplo, las dos oraciones «El hombre fue acarreado por el bombero» y «La escalera fue acarreada por el bombero» son pasivas, reversible e irreversible respectivamente. Al interpretar la última oración el niño sabe que los bomberos acarrean escaleras y no al revés. Por tanto, cuando se encuentran con una oración que contiene los elementos «bombero», «escalera» y «acarrear», el niño deriva el significado de la oración a partir de su conocimiento del mundo, independientemente de los significados de las palabras individuales de la forma sintáctica. Las pasivas reversibles («El hombre fue acarreado por el bombero» y «El bombero fue acarreado por el hombre») no pueden ser interpretadas a partir del conocimiento semántico o pragmático. La interpretación ha de hacerse en el nivel sintáctico, concretamente, utilizando pistas basadas en el orden de las palabras. Bajo circunstancias normales, sin embargo, el niño aplicará su conocimiento sintáctico y pragmático para acceder a la semántica de las oraciones, es decir, al tratar de alcanzar el significado.

Más recientemente, SUDHALTER y BRAINE (1985) estudiaron la comprensión por parte del niño de oraciones pasivas en las que los verbos relevantes eran o bien *de acción* (por ejemplo, verbos que denotan acciones físicas, como derramar, golpear, pegar) o *de experiencia* (como saber, recordar, ver). A los niños entre preescolar y los diez años de edad se les preguntaba acerca del acto y el experienciador en una serie de oraciones pasivas y activas. SUDHALTER y BRAINE hallaron que de forma consistente todos los niños encontraron más fáciles las pasivas de acción que las de experiencia. Evolutivamente, encontraron que la comprensión de la pasiva tiene lugar de forma gradual. No es un asunto de todo o nada, sino que se da un avance lento de la comprensión con los verbos de acción por delante de los de experiencia. Por consiguiente, el conoci-

miento de la pasiva por parte del niño se construye lentamente y Sudhalter y Braine sugirieron que el dominio de la pasiva requiere el conocimiento lingüístico que es acumulado durante la infancia.

Historias narrativas

Otra área del desarrollo posterior del lenguaje a ser estudiada es cómo el niño comprende y cuenta historias que requieren enlazar ideas y conceptos a lo largo de un tiempo prolongado (KARMILOFF-SMITH, 1986a). Las oraciones raramente están aisladas respecto de otras oraciones y las ideas frecuentemente se desarrollan en conversaciones o historias. Por consiguiente, se han llevado a cabo estudios de la producción infantil de historias narrativas y de la relación de ideas a lo largo del discurso. Karmiloff-Smith llevó a cabo un estudio en el que se pedía a niños de entre cuarto y nueve años de edad que contaran historias a partir de secuencias de láminas presentadas sin texto alguno. Algunas de las secuencias tienen un claro personaje central y un personaje menor del mismo sexo; algunas tienen dos personajes de sexo contrario y otros tres; algunas historias no tienen un enlace claro. El diseño se hizo de manera que en algunos casos había posibilidad de ambigüedad entre pronombres (cuando los dos personajes eran masculinos, por ejemplo), mientras que en otros casos no existía ambigüedad. Se realizaron otras manipulaciones para variar los medios de relacionar los dibujos. Por medio del examen de cómo los niños relacionan las láminas en sus historias utilizando el lenguaje, puede trazarse una progresión evolutiva en los medios disponibles para establecer y mantener la *cohesión del discurso*.

En primer lugar, alrededor de los cinco años los niños parecían construir historias claras, bien formadas. No obstante, Karmiloff-Smith consideró que las historias no estaban integradas, dado que los niños describían cada dibujo sucesivo de forma independiente. A partir de los cinco años se dieron pruebas de que se estaba estableciendo alguna cohesión, ya que los niños introducían pronombres correctamente. Citó como ejemplo «There's a boy and a girl. He's going fishing and she's going to make sandcastles» (p. 470). (Hay un niño y una niña. El va a pescar y ella va a hacer castillos de arena). A medida que los niños crecieron la narración se desarrolló como una unidad temática, de manera que los niños elegían un personaje como sujeto principal. Un ejemplo de narración como unidad estructuradas es «There is a boy and a girl. He's going to catch fish so he takes the girl's bucket and he runs off and catches lots of fisch» (p. 470). (Hay un niño y una niña. El va a ir a pescar y por eso coge el cubo de la niña y se va y coge muchos peces). Aunque esta historia está falta de detalles es temáticamente cohesiva e inambigua. No es hasta alrededor de los ocho o nueve años cuando el niño puede relacionar historias internamente, obedeciendo la restricción de sujeto temático pero introduciendo de-

talles y variación a través de marcadores lingüísticos diferenciales como sintagmas nominales, «the boy» (el niño), y pronombres y utilizando recursos relacionados como «and» (y) y «so» (entonces). Por ejemplo, «There's a boy and a girl. The boy wants to go fishing, so he tries to get the girl's bucket, but the girl won't let him take it, so he grabs it out of her hand» (p. 471) (Hay un niño y una niña. El niño quiere ir a pescar, por eso intenta coger el cubo de la niña, pero la niña no le dejará cogerlo, entonces él se lo quita de la mano).

A partir de estos y otros ejemplos similares, Karmiloff-Smith mostró que no debemos considerar el uso aparentemente correcto del lenguaje por parte de los niños de cinco años como el punto final del desarrollo del lenguaje. Por el contrario, las investigaciones deben, como la propia Karmiloff-Smith hizo, examinar cómo los niños se desenvuelven en el discurso, cómo hacen referencia y atienden a sus errores y correcciones, de manera que se pueda indicar dónde pueden tener dificultades con el lenguaje hablado los niños mayores.

Resulta obvio que necesitamos un perfil mucho más comprensivo de todos los factores que se interralacionan durante el período de adquisición del lenguaje. Las investigaciones recientes sobre el desarrollo de la comprensión de las palabras y sus significados han abordado más adecuadamente el papel del niño en el proceso. Además de considerar al niño como un contribuyente activo a la conversación experimental, ha habido una mayor preocupación por las implicaciones del nivel de comprensión del lenguaje hablado para el desarrollo más general de la alfabetización.

Verbos cognitivos

Torrance y Olson (1985) encontraron una clara asociación entre los aspectos estructurales del lenguaje hablado en el niño y el aprendizaje de la lectura. Encontraron que el uso por parte del niño de verbos «cognitivos» como «saber», «pensar», «recordar», correlacionaban altamente con la posterior habilidad lectora. Pensaron que la lectura y la escritura (como actividades de aprendizaje fundamentalmente escolares) en realidad estimulaban al niño para diferenciar entre la forma del lenguaje tal y como es hablado y tal y como es utilizado para transmitir significado. Esta distinción se refiere a la ***distinción decir/significar*** (Olson, 1977). Esto puede ser ilustrado con la producción «Hace frío aquí», que en algunos contextos puede significar «Por favor, cierra la puerta». La forma superficial no se corresponde con la intención, aunque la acción de cerrar la puerta presumiblemente evitará que en la habitación se coga un resfriado. Lo que decimos no siempre tiene un significado literal; a veces hay una intención de significado implícita o inferida. La interpretación de la intención de significado del hablante requiere conocimiento acerca del lenguaje, así como conocimiento acerca de las convenciones sociales y de la pragmática. Trataremos esto en el apartado sobre comprensión de los procesos de comunicación

en el capítulo 6. Con el aprendizaje del lenguaje escrito, muchas de estas cuestiones del lenguaje hablado se hacen nás evidentes, dado que el niño aprende cómo leer un texto literal y no-literal y también acerca de cómo escribir un texto. Se afirma que el desarrollo del lenguaje escrito por consiguiente facilita la comprensión de la distinción decir/significar.

En su estudio del uso infantil de los verbos cognitivos y el logro temprano de la lectura, Torrance y Olson propusieron tres hipótesis para explicar la existencia de la relación. En primer lugar especularon que los buenos lectores pueden usar más verbos cognitivos porque, en general, de todos modos, utilizan una sintaxis más compleja. Un buen lector puede simplemente tener un mayor nivel de competencia con las estructuras del lenguaje. Si bien descriptivamente esto puede muy bien ser así, no hace ninguna predicción acerca de cómo un logro de ese tipo puede asociarse con una mejor lectura. En segundo lugar, propusieron que los verbos cognitivos podrían reflejar un mayor conocimiento de vocabulario en general, en la medida en que el desarrollo del vocabulario se ha asociado con la lectura temprana. Una vez más, esta hipótesis es sostenible descriptivamente, pero no hace predicciones acerca de la naturaleza de la relación.

Finalmente, Torrance y Olson presentaron la que consideran mejor hipótesis explicativa para dar cuenta de la relación entre el uso de los verbos cognitivos y la buena lectura. En esta hipótesis sostuvieron que los verbos cognitivos se consideran parte de un sistema conceptual para descontextualizar el lenguaje y el pensamiento. La comprensión de la llamada distinción decir/significar es un prerrequisito para la lectura, porque en la medida en que los niños llegan a apreciar que existen formas de decir cosas que son quizás mejores representaciones del significado que otras, pueden elegir el compromiso psicológico apropiado para expresar lo que fue dicho. Estos compromisos psicológicos se expresan a través de verbos cognitivos como «creer», «saber», «pensar» y «dudar».

Hacer una distinción entre verbos mentales o cognitivos y verbos comportamentales no solamente requiere que el niño comprenda la distinción entre lo que se quiere decir y lo que se dice, sino también que su conocimiento pueda ser representado en el plano mental y en el plano manifiesto, comportamental. Los investigadores debaten acerca de cuándo aparece exactamente en el desarrollo la distinción entre conocimiento de estado mental y conocimiento manifiesto, entre lo que se quiere decir y lo que se dice y cuáles son sus manifestaciones (ver ASTINGTON, HARRIS y OLSON, 1986). Parece ser que la distinción manifiesta tal y como es marcada por el uso apropiado de los verbos cognitivos se da bastante tarde, algunas veces durante los primeros años de escolaridad.

Debido a que estas estructuras lingüísticas no emergen hasta que el niño tiene alrededor de cinco años, existe una obvia e importante relación entre su adquisición y el aprendizaje de la lectura. Se podría afirmar que es precisamente el dominio de la sintaxis y de la semántica de estos verbos mentalistas o cognitivos lo que permite separar el lenguaje tal y como es hablado del lengua-

je en cuanto a su significado. Esa separación es por tanto crucial para el desarrollo de la lectura. No obstante, en la medida en que la evidencia ha sido retrospectiva, Olson y sus compañeros intentaron descubrir las capacidades especiales de los buenos lectores. Un estudio prospectivo posibilitaría una valoración más próxima de la emergencia de los verbos cognitivos y el principio de la lectura, tomando en consideración la influencia de la escolaridad en caso de que fuese necesario.

No solamente los avances estructurales en el desarrollo del lenguaje son necesarios para el desarrollo de la lectura, pues puede que también sean esenciales las capacidades comunicativas. Torrance y Olson afirmaron que los aspectos de discurso, conversacionales, del uso del lenguaje, no estaban relacionados con la habilidad lectora. Se argumentó que los usos sociales, interactivos, del lenguaje no eran necesarios para el ulterior éxito en la lectura. En el capítulo siguiente intentamos mostrar que este rechazo puede resultar prematuro. Puede que sea preciso un componente semántico y sintáctico *más* uno pragmático, antes de que se alcance la alfabetización.

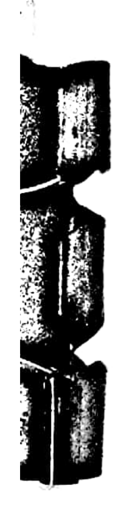
Síntesis e implicaciones

Trazar el desarrollo del lenguaje hablado del niño, tanto de la gramática como de los significados de las palabras, desde alrededor de los dos años de edad hasta los primeros años de escolaridad tiene implicaciones importantes para el estudio más amplio de la alfabetización, aunque sólo sea porque ha permitido que nos demos cuenta de que el desarrollo del lenguaje hablado en el niño no está completo cuando entra en la escuela. Los niños de entre tres y ocho años de edad todavía tienen que dominar muchos de los aspectos estructurales del lenguaje. Las investigaciones aquí revisadas, junto con el hecho de que, como veremos en el capítulo siguiente, los niños de este grupo de edad tienen todavía que aprender muchas de las habilidades de comunicación, indicarían que han de aprender mucho acerca de la formas y las funciones del lenguaje. A pesar de que nos asombramos de la magnitud del uso del lenguaje por parte de los niños en el momento en que acceden a la escolaridad, dado que obviamente han aprendido mucho acerca del lenguaje en un período de tiempo relativamente corto, todavía tienen bastante que aprender. Los años posteriores a la edad de cinco deben ser considerados como el tiempo en que las capacidades lingüísticas se consolidan y expanden.

¿Cuáles son estos desarrollos adicionales, vistos especialmente desde el aprendizaje de las formas del lenguaje, en términos teóricos generales? Puede ser que las estrategias cognitivas del niño (perceptivas, de memoria) estén aumentando de manera que se pueda manejar información adicional de manera más eficiente. O puede ser que el niño desarrolle una mayor habilidad para *aplicar* estrategias ya existentes de forma más amplia. Puede resultar difícil o incluso

no deseable separar estas dos cuestiones y quizás cada una de ellas sea parcialmente cierta.

Existen dos desarrollos importantes además de los logros del niño con el lenguaje hablado. Uno de los principales desarrollos que *tienen lugar* es la creciente capacidad del niño para pensar y hablar acerca del lenguaje. La capacidad creciente para usar el lenguaje no solamente para la comunicación hablada sino como un sistema de representación, para la lectura y la escritura, permite al niño convertirse en un usuario más sofisticado del lenguaje. Esta capacidad se discutirá en el capítulo 7. Además, están aumentando las habilidades sociales, comunicativas, del niño, posibilitando que las conversaciones tomen una cualidad más parecida a la forma adulta. El capítulo siguiente tratará en mayor detalle este aspecto, en la medida en que existen muchas formas diferentes de abordar la comunicación y las estrategias implicadas en la elaboración y en la ruptura de las conversaciones.



Esta capítulo trata de los aspectos *pragmáticos* del lenguaje hablado, es decir, de las formas en que el lenguaje se utiliza en la comunicación social. La atención se centrará en el niño como comunicador. Los capítulos anteriores han descrito el desarrollo de las habilidades para hablar de forma comprensible en los niños, hasta alrededor de los ocho años de edad. El acento se sitúa en la naturaleza *social* del lenguaje, especialmente durante el proceso de adquisición. Se considera que el niño ha completado o casi completado el desarrollo del lenguaje cuando su habla se parece a la del adulto en términos de las palabras utilizadas y de la corrección de la gramática, al menos en un sentido formal (que, irónicamente, con frecuencia es juzgado a partir de las capacidades de lectura y escritura, no del uso coloquial del lenguaje en situaciones cotidianas).

Los niños, en especial los muy pequeños, probablemente comprenden mucho menos del lenguaje hablado que se les dirige de lo que hemos supuesto. Frecuentemente nos impresiona la magnitud de la comprensión por parte de los niños del lenguaje que se les dirige. Comprenden palabras y frases clave, apoyándose muy fuertemente en el contexto para tratar de extraer lo que se les dice, produciendo frecuentemente errores de interpretación. CLARK y CLARK (1977, p. 486) presentaron, entre otros ejemplos, un niño que decía que los microbios son «algo con lo que juegan las moscas», como resultado de haber oído a su madre decir «Tenemos que tener cerrada la puerta alambrada, cariño, y así no entrarán las moscas. Las moscas traen microbios a casa». El niño, sobre la base de esa información, trató de extraer el significado de la palabra «microbio». Ejemplos como éste muestran claramente cómo el niño intenta interpretar el lenguaje que oye de forma activa y darle significado. El niño usa el contexto del lenguaje para extraer su significado. Lo esencial de este proceso interpretativo es la comunicación entre el niño y otra persona.

Centrándose en la comunicación, este capítulo examina la conversación, en

la cual los individuos hablan para compartir e intercambiar información. La comunicación puede tener muchas formas, incluyendo la conversación cara a cara, la enseñanza o el dar conferencias, el uso del teléfono y del código morse. Se establece una distinción entre las *habilidades* y los *procesos* de comunicación. Las habilidades del lenguaje son aquellas habilidades lingüísticas que el niño desarrolla a medida que se hace más competente con el habla, mientras que los procesos de comunicación se refieren a cómo el niño se convierte en un conversador activo, obedeciendo todas las convenciones sociales que rigen el uso apropiado del lenguaje. Si bien ahora nos centraremos exclusivamente en el lenguaje hablado, hay algunas implicaciones importantes para la lectura y la escritura. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades conversacionales apropiadas (incluyendo las rutinas de preguntar y responder y los marcadores del estilo coloquial) y una comprensión de los procesos de comunicación (como la negociación del significado compartido) influirán en la posterior comprensión y habilidad para escribir, por ejemplo, una historia narrativa con diálogo.

De muchas maneras, el niño continúa aprendiendo aquellas convenciones sociales atendiendo a los usos del lenguaje que comienzan en la primera infancia. En capítulos anteriores describimos el desarrollo de las habilidades de comunicación tempranas en los niños hasta alrededor de los dos años de edad. Describimos las funciones de los llantos infantiles, las funciones de los formatos como estructuras interactivas que facilitan el lenguaje y cómo la interacción madre-hijo puede ayudar al aprendizaje del lenguaje. Ahora describimos el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños desde los dos o tres años de edad hasta los ocho o nueve años. Centraremos nuestro interés en la estructura del lenguaje y en los tipos de lenguaje utilizados en la conversación eficaz. Las habilidades comunicativas serán consideradas en tres contextos, la casa, el preescolar (o escuela maternal) y el aula de la escuela primaria. Las diferentes demandas de estos tres contextos serán comparadas y contrastadas. Las tres áreas de interés para la investigación son la interacción madre-hijo (algunos aspectos ya han sido tratados en las investigaciones acerca de los procesos de adquisición del lenguaje temprano); la comparación entre lenguaje en casa y lenguaje en situaciones educativas; y el lenguaje en el aula de la escuela primaria.

La segunda parte del capítulo tratará de la comprensión infantil de los procesos de comunicación hablada y se describirán cinco áreas importantes de investigación, aunque no necesariamente en relación con la edad del niño o con las habilidades lingüísticas en desarrollo. Vamos a considerar el desarrollo en el niño de la habilidad para hacerse cargo de la ruptura de la comunicación y, no ajena a ello, la distinción entre *decir algo* y *significar*. Además vamos a examinar cómo el niño negocia el significado compartido en la conversación con otros. Después examinaremos la creciente habilidad del niño para usar diferentes formas de lenguaje (como las demandas de información directas versus las indirectas) y la relación de estas formas diferentes de lenguaje con el desa-

rrollo del conocimiento de las convenciones interpersonales y sociales. Finalmente describiremos el uso del lenguaje por parte del niño en la resolución de problemas sociales.

La comunicación temprana

La interacción madre-hijo y el desarrollo de la comunicación

Está claro que cuando el niño empieza a hablar ya es un participante activo en las interacciones sociales. El niño contribuye a la interacción, usando sus ya existentes recursos comunicativos. Emplea estrategias particulares para comunicarse con los adultos, estrategias que sientan las bases para el futuro uso del lenguaje. WELLS (1981) enfatizó la importancia de la *conversación*, el tipo normal de interacción lingüística que podemos describir. Centrándose en las conversaciones entre las madres y sus niños, Wells intentó resolver algunos de los misterios que rodean al desarrollo de la comunicación.



Wells creyó que era vital atender a algunos de los aspectos más sutiles de las conversaciones que los niños deben aprender. Algunas de estas características se aprenden prelingüísticamente, posibilitando que las posteriores conversaciones estén más centradas en el lenguaje. Por ejemplo, el niño debe aprender acerca de la toma de turnos; es decir, debe saber cuándo es apropiado hacer una contribución a la conversación y cuándo no. El niño puede aprender las pistas no-lingüísticas que se utilizan para indicar el principio o el final de un turno en una conversación. Estas de hecho pueden ser aprendidas *antes* de aprender el lenguaje.

FRENCH y WOLL (1981) sugirieron que el papel del lenguaje en las conversaciones era *constitutivo*. Con esto querían decir que el lenguaje y el contexto en que se emite están muy relacionados y que cada uno es creado por el otro. Diciendo que el contexto constituye el lenguaje quisieron decir que durante la conversación los participantes se apoyan en el uso del contexto para extraer el significado de las producciones del otro. En otras palabras, el significado del lenguaje se extrae en y de la situación en que tiene lugar la conversación. También quisieron decir que el contexto es constituido por el lenguaje de los participantes en la conversación. Es decir, la conversación y la situación en que tiene lugar toman significado a partir del lenguaje utilizado. French y Woll examinaron cómo las relaciones de interacción social se constituyen a través de y por medio de las conversaciones, utilizando conversaciones entre padre e hijos como base de datos. Mantuvieron que los niños llegan a aprender acerca del lenguaje a través de esas interacciones en las que ambos participantes utilizan pistas contextuales lingüísticas y no-lingüísticas.

French y Woll ofrecieron ejemplos de cómo el niño utiliza estrategias en la conversación para acceder a ella, captar la atención de otro para la misma

y finalizarla. Muchas estrategias para acceder implican el uso de la interrogativa, como «¿Sabes qué, mamá?», una estrategia que French y Woll consideraron apropiada para un niño como participante de la conversación, pero que podría no serlo para un participante adulto. Creían que el niño aprendía primero *estrategias infantiles* para la conversación y que el uso de una interrogativa es una forma de acceder a la conversación aceptable para un niño. Si el niño hace una pregunta como «¿Sabes qué?», el adulto responde con una pregunta («¿Qué?»), retornando la conversación al niño y permitiéndole participar. Además, las interrogativas por lo general llevan finalmente a una respuesta del adulto, en lugar de a ignorar al niño, de manera que es una estrategia de inicio que casi garantiza el éxito, ¡especialmente si el niño persiste lo suficiente! A medida que se desarrollan los recursos lingüísticos del niño las conversaciones cambian y las estrategias del niño también deben cambiar por necesidad. De este modo, la conversación se convierte en el contexto para la constitución del lenguaje.

Estudios como éste demuestran cómo los niños muy pequeños utilizan su lenguaje y su conocimiento de la relación entre el mundo de los objetos y el mundo de las personas para convertirse en conversadores capaces. El lenguaje del niño no se desarrolla tan sólo en términos de un aumento del vocabulario y de una gramática cada vez más compleja, sino que también se da un mayor aprendizaje acerca del mundo. El niño busca constantemente expresarse y comprender el lenguaje de los otros. El medio a través del cual puede lograr un mejor desarrollo del lenguaje es la *interacción*, con un adulto, normalmente la madre. Ella ofrece la contextualización necesaria para el desarrollo del lenguaje, siendo suficientemente sensible a la necesidad del niño de utilizar formas cada vez más sofisticadas de comunicación.



Si bien existen claramente otras influencias sobre el aprendizaje del lenguaje hablado por parte del niño en desarrollo que tienen su base en el hogar, actualmente se reconoce que pueden existir importantes diferencias entre los tipos de conversación que los niños mantienen en casa y aquellos que mantienen, por ejemplo, en la escuela. Popularmente se asume que los niños procedentes de los medios socioeconómicos más bajos o aquellos cuyo lenguaje propio es diferente del utilizado en la escuela presentan desventajas al iniciar la escolaridad porque su experiencia lingüística hasta ese momento no les ha preparado suficientemente para el lenguaje que se usa en la educación formal. Esta afirmación implica que un factor principal que contribuye al fracaso educativo es que el lenguaje del hogar se diferencia del de la escuela, tanto en su estructura gramatical como en los usos con los que se asocia. Como consecuencia, se han llevado a cabo investigaciones para comparar las conversaciones en casa y en la escuela.

Comparación entre las conversaciones en casa y las conversaciones en la escuela

Alrededor de los cinco años los niños pasan del hogar a la escuela. Para muchos esta transición desde casa implica sobre todo un paso a preescolar o al jardín de infancia. Los trabajos de investigación psicológica y educativa han intentado describir similitudes y diferencias entre el ambiente lingüístico de casa y el de la escuela, analizando los patrones conversacionales entre niños y padres en casa y entre niños y maestros en la escuela. De cara a establecer comparaciones entre el lenguaje usado en casa y en la escuela, es necesario describir las condiciones sociales existentes en los dos entornos, condiciones que influyen en la naturaleza y el tipo de conversación posible. En primer lugar, vamos a examinar las investigaciones que han comparado los patrones de comunicación en casa y en preescolar antes de atender a las investigaciones que comparan entre casa y escuela. Si bien las comparaciones se dirigirán hacia el lenguaje que usa el niño y la experiencia en las diferentes situaciones, se describirá la naturaleza de los diferentes tipos de interacción social. Finalmente, cerrará este apartado una discusión sobre las diferencias entre el habla en casa y el habla en los entornos educativos.



La casa y el preescolar. TIZARD y HUGHES (1984) llevaron a cabo un estudio en el cual compararon directamente el habla de niñas de cuatro años en casa y en preescolar (o jardín de infancia, como ellos le llamaron). Si bien la descripción del jardín de infancia lleva a pensar que es preescolar, los autores se referían a él como «escuela». De hecho el primer objetivo del estudio era esclarecer el importante papel que las madres, en comparación con las instituciones educativas de preescolar, jugaban en el desarrollo lingüístico y cognitivo de sus hijos. Tizard y Hughes concluyeron que «el hogar ofrece un entorno de aprendizaje muy poderoso» (p. 249). Durante el curso de la vida diaria estas niñas de cuatro años se comunicaban y conversaban con sus madres y, al hacerlo, estaban aprendiendo mucho acerca del mundo. Tizard y Hughes consideraron que cinco factores contribuían a que los hogares fuesen un entorno de aprendizaje tan eficaz en comparación con el jardín de infancia.

En primer lugar, en el contexto familiar tiene lugar un amplio abanico de actividades. Estas incluyen tareas domésticas como cocinar, lavar, cuidar el jardín, ir de compras, ir a la biblioteca, visitar amigos y parientes, ir al cine, a la piscina, etc., así como viajar en coche, pasear, hablar por teléfono, mirar la televisión y escuchar la radio. Todas estas actividades permiten al niño experimentar aspectos de la cultura en la cual está siendo socializado. Actividades de este tipo son también la base para el habla, bien de forma coexistente, bien en un momento posterior. Tizard y Hughes consideraron esto como el segundo beneficio ofrecido por el contexto familiar. Los niños y las madres pueden hablar acerca de sus experiencias compartidas sobre el mundo y, a tra-

vés de esa habla, los niños pueden integrar su creciente conocimiento acerca del mundo y sus gentes.

En tercer lugar, con el descenso de la tasa de natalidad, la mayoría de las familias han disminuido su tamaño y hay un menor número de niños haciendo demandas en el tiempo de que dispone la madre. En ese contexto se hace posible la conversación extensa uno a uno entre la madre y el niño. Además, las actividades en el entorno de aprendizaje que constituye el hogar son significativas para el niño de cuatro años en la medida en que el propósito de actividades como ir a la biblioteca, hacer listas de la compra, usar el teléfono, está claro para él. Frecuentemente las madres sitúan sus actividades en un contexto para sus hijos, hablando acerca de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo. Esas actividades se vuelven interesantes para el niño en edad preescolar y su relevancia se hace evidente. Esto contrasta con el entorno escolar, donde el significado de las actividades dirigidas por el maestro frecuentemente no está claro para el niño (DONALDSON, 1978).

Finalmente, Tizard y Hughes consideraron que la intensa relación emocional entre madre e hijo caracteriza el hogar como entorno de aprendizaje, y puede incluso obstaculizar a veces este último. Sin embargo, en general, esta estrecha relación permite que el interés de la madre por que su hijo domine habilidades se traduzca en expectativas y logros eficaces.



Si bien estas características no son necesariamente válidas para todos los hogares, muchas madres ofrecen entornos de aprendizaje más que adecuados a sus hijos. Por el contrario, el jardín de infancia es una preparación para la escuela. Tizard y Hughes sostuvieron que los profesores de jardín de infancia ven su papel como de socializadores de los jóvenes preescolares en cuanto a aspectos de la escuela, como las rutinas diarias y la comunicación con otros adultos y otros niños, mientras preparan al niño educativamente. A diferencia del mundo de la escuela, más formal, el jardín de infancia se interesa por el juego del propio niño. En el estudio de Tizard y Hughes esto significaba que los adultos no dirigían ni establecían objetivos para los niños, de modo que no apoyaban ni andamiaban al niño de forma sustancial. Los maestros, sin embargo, eran adeptos al uso de la rutina de pregunta y respuesta (ver el siguiente apartado) como medio para fomentar el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Tizard y Hughes, existiría una laguna entre casa y preescolar, una laguna insuperable, pero que de todos modos existe y continuará haciéndolo tanto tiempo como las experiencias del niño estén divididas. Una comparación entre el hogar y el preescolar pone de relieve muchas diferencias sociales que podrían contribuir a diferentes experiencias de aprendizaje del lenguaje, y estas diferencias se hacen todavía más evidentes cuando comparamos entre casa y escuela.

La casa y la escuela. MACLURE y FRENCH (1981) compararon la estructura de las conversaciones adulto-niño en casa y en la escuela. Compararon las conversaciones registradas en las aulas de la escuela primaria con las registradas

entre los niños pequeños y sus padres en casa. MacLure y French se centraron en la estructura de las conversaciones basadas en la rutina de pregunta y respuesta. Esta es una secuencia fácilmente identificable en la escuela y su estructura consiste en que el profesor formula una pregunta, un alumno responde y el profesor evalúa esa respuesta, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Profesor: ¿Cuál es la capital de Japón?
Alumno: Tokio.
Profesor: Bien.

Esta estructura también prevaleció en los registros de habla de los preescolares y sus madres en casa. Por tanto, MacLure y French mantuvieron que *estructuralmente* el niño está familiarizado con este tipo de conversación antes de ir a la escuela, pero señalan que existen importantes diferencias entre las rutinas de pregunta y respuesta en casa y en la escuela.



En primer lugar, los profesores tendían a formular muchas *pseudo*-preguntas, a saber, aquellas preguntas de las que ya conocen la respuesta. Estas son normalmente las preguntas utilizadas en la enseñanza; por ejemplo, «¿Cuánto hacen dos y dos?», «¿Qué ves en este dibujo?» y «¿Qué dice aquí?». Se argumenta que los profesores formulan preguntas de este tipo porque las contribuciones del niño a las conversaciones pueden ser controladas en relación al marco o referencia definido por el profesor. Las pseudo-preguntas son mucho menos frecuentes en las conversaciones madre-hijo. En la escuela, las preguntas «reales», de las que el profesor no conoce la respuesta, se formulan únicamente en una restringida gama de contextos. MacLure y French citaron la ejecución de las actividades diarias (como «¿Ya te has lavado las manos?»), la asignación de turnos para respuestas a preguntas (como «¿Quién no me ha dado hoy una respuesta?») y el establecimiento de temas para ulteriores actividades (como «¿Y cuál es tu canción favorita, Juan?») como los contextos más comunes en los que los profesores buscan información.

En segundo lugar, y más importante, fueron los profesores quienes hicieron la mayoría de las preguntas. Los profesores no solamente producen la mayor parte del habla en el aula, también formulan más preguntas. Los niños formulan relativamente pocas preguntas en la escuela, y la mayor parte de ellas tienden a ser de procedimiento (como «¿Puedo usar el color amarillo?»), en lugar de requerimientos espontáneos de conocimiento. Esto contrasta con el hogar, donde los niños formulan la mayor parte de las preguntas, algunas de las cuales revelan un remarcable grado de curiosidad, como muestra un niño de cuatro años de edad que preguntó a sus padres «¿Qué pasaría si todas las ambulancias tuviesen un choque camino del hospital?». Sin embargo, tanto en casa como en la escuela, la tercera parte de la secuencia pregunta-respuesta se omite a veces por el niño o no es considerada evaluativa sino repetitiva. En el siguiente ejemplo, el niño repite la respuesta de la madre («Claqueta») a una pregunta.

La madre y el niño están mirando la televisión (de MacLure y French, 1981, pág. 213).

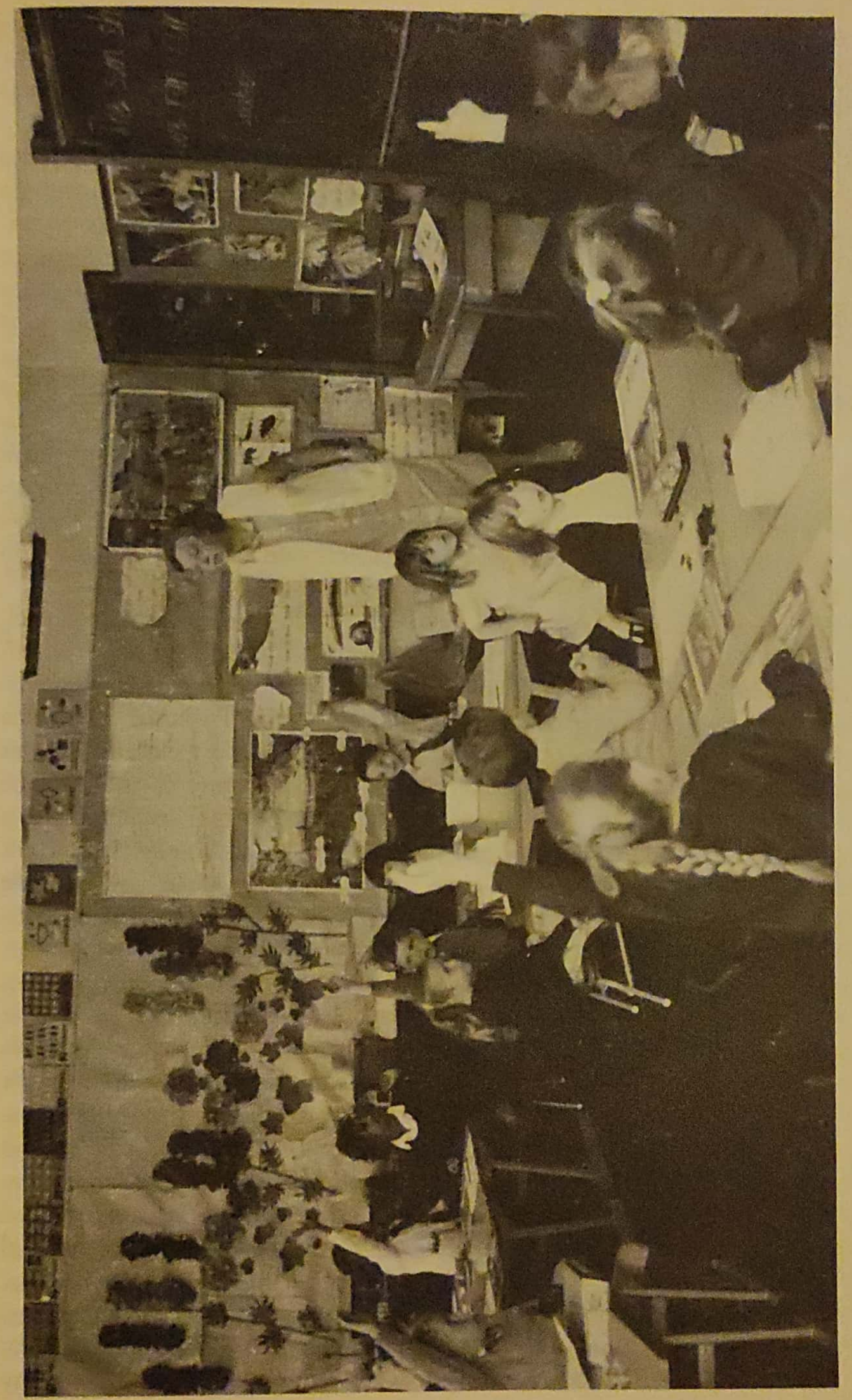
Niño: Mami, ¿qué es aquello?
Madre: Claqueta.
Niño: Claqueta.

La mayoría de las diferencias entre las conversaciones en casa y en la escuela aparecen a causa de la significación educativa del habla en la escuela; el niño está en la escuela para ser *enseñado*. En casa, las conversaciones no son predominantemente didácticas, aunque lo pueden ser ocasionalmente, cuando la madre está enseñándole algo a su hijo. Estas situaciones de enseñanza en casa no implican la rutina de pregunta y respuesta tan popular para los profesores en el aula, además, en casa, se da una interacción uno a uno entre madre e hijo. Algunas veces la interacción implica más participantes, como en el caso de las comidas, pero incluso aquí la situación generalmente implica un pequeño número de personas. Con las rutinas de pregunta y respuesta en el hogar, el significado de la pregunta (y de la respuesta) puede ser negociado a través de varios ciclos de conversación si es necesario. El niño escucha la pregunta y la respuesta en la medida en que es un participante activo en la conversación y continúa siéndolo a lo largo de la interacción.



Por el contrario, un profesor se ve obligado a implicar a alrededor de treinta niños en la interacción conversacional. Esto comporta diferentes demandas a los participantes que el caso de las conversaciones uno a uno entre madre e hijo en casa. En las rutinas de pregunta y respuesta observadas en las aulas el número de participantes varía desde un maestro y un niño a un maestro y treinta niños dentro de una misma interacción. El maestro dirige la pregunta inicial a los treinta niños y entonces selecciona a uno de ellos para que dé la respuesta. Después se ofrece *feedback* al niño, frecuentemente un *feedback* inadecuado o ambiguo, atendiendo a la respuesta. Mientras se desarrolla esta interacción uno a uno se espera que los otros veintinueve niños atiendan. El maestro pasa después a un niño diferente, bien para conseguir otra respuesta a la pregunta original si la primera es incorrecta, bien para ampliar el tema y esperar que el niño seleccionado ahora entre en la conversación. Una vez más, el maestro se implica en una interacción uno a uno con ese niño mientras se espera que los veintinueve restantes atiendan. Por tanto, en la escuela, los niños entran y salen de conversaciones como participantes activos y emplean el resto del tiempo como participantes pasivos. Las interacciones en las aulas son frecuentemente de este tipo, y algunos niños raramente pueden implicarse en una interacción uno a uno.

A pesar de estas diferencias, MacLure y French enfatizaron la *continuidad* en la naturaleza de las interacciones conversacionales en casa y en la escuela. Los niños han aprendido mucho acerca de la estructura de la conversación antes



El lenguaje en el aula

de ir a la escuela. Lo que cambia, no obstante, es la frecuencia relativa de ciertos tipos de estructura conversacional en las dos situaciones, las contribuciones relativas de los dos participantes y la significación de ciertas estructuras interactivas en casa y en la escuela.

WELLS (1983) examinó más recientemente el «papel complementario de los padres y de los maestros» en cuanto al habla dirigida a los niños, comparando directamente los mismos niños en casa y en la escuela, en interacción conversacional con los adultos. Sus observaciones revelaron que las conversaciones en casa tienden a estar centradas sobre sucesos y acontecimientos referidos a los dos participantes, a pesar de que la medida en que éstos se convierten en el tema de conversación varía de una familia a otra. Muchos padres hablan ampliamente acerca de lo que están haciendo, por qué lo están haciendo, qué sienten, etc., mientras que en otras familias esos temas nunca surgen. Obviamente, las experiencias a las que el niño está expuesto y a las que contribuye deben afectar al posterior uso del lenguaje y a su participación en conversaciones. Un niño al que en casa solamente se le permite «hablar cuando se le habla» hará una contribución diferente a la conversación que un niño que ha sido animado a hablar a cada oportunidad.



Existen tremendas diferencias en las actitudes de los padres hacia la participación de los niños en las conversaciones con los adultos. Algunos padres animan a sus hijos a hablar con los amigos adultos mientras que otros esperan que los niños les dejen solos cuando tienen visita de amigos adultos. De forma clara, estas importantes diferencias afectarán al número y a la calidad de las interacciones conversacionales a las que los niños están expuestos y en las que tienen oportunidad de participar. Estas diferencias en la experiencia temprana con el lenguaje influirán en las conversaciones en la escuela. No obstante, Wells argumentó que todos los niños participan en casa en conversaciones que son significativas en el contexto de información implícita o explícitamente compartida. Es decir, padres e hijos hablan sobre conocimiento compartido en conversaciones que son en general simétricas, cada participante hace una colaboración.

Por consiguiente, la experiencia lingüística de los niños en casa es para la gran mayoría de ellos rica y variada, pero pueden aparecer problemas en la escuela porque, como dijo Wells «los usos que habitualmente hacen del lenguaje *pueden ser diferentes de aquellos que son más valorados en la escuela*» (WELLS, 1983, p. 134, la *itálica* es nuestra). El subrayó la idea de que las diferencias de lenguaje no deben ser equiparadas a inferioridad o superioridad lingüística. No obstante, las diferencias en el *uso* del lenguaje conducirán a problemas en la escuela si se juzga que los niños tienen un retraso cuando no dominan el lenguaje que los maestros esperan de un niño de cinco años.

Wells sostuvo que muchos de los problemas de comunicación entre maestros y niños no se observan en casa (incluso cuando la estructura de la conversación puede ser idéntica), de modo que sería inexacto etiquetar al niño de carente de habilidades lingüísticas. En cambio, el niño no sabe cómo desplegar adecua-

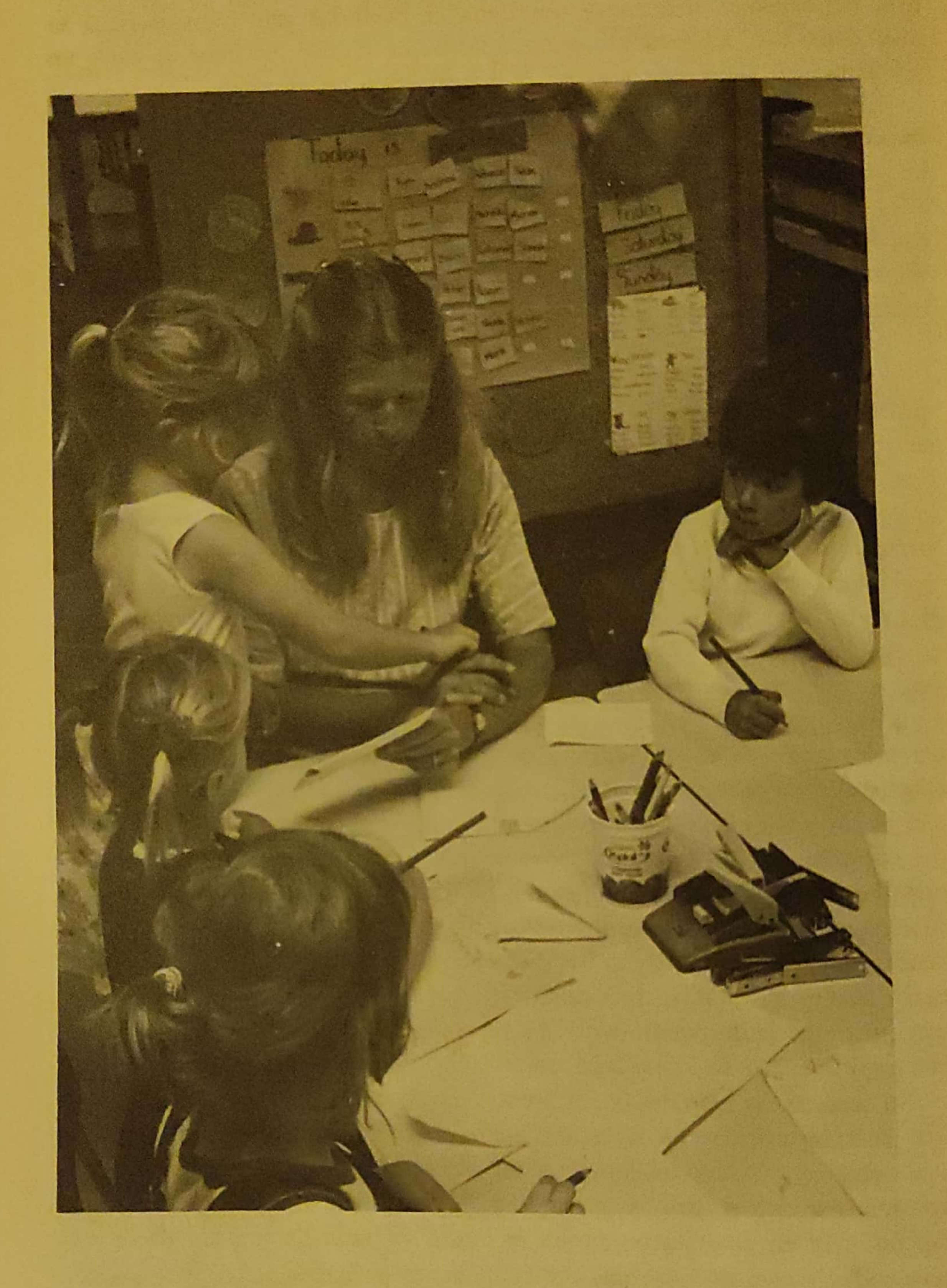
damente sus capacidades en la escuela a causa de una falta de habilidad para afrontar las demandas conversacionales del aula. Los tipos de conversación que se esperan en la escuela pueden no encontrarse ampliamente en casa. Los maestros, sin embargo, pueden ver una falta de habilidad para comunicarse a su nivel como una deficiencia lingüística inherente al niño, en lugar de como un problema que tiene que ver con la conversación en el aula.

El propósito del habla en la escuela es normalmente instruccional, pero Wells consideró que debe ser ampliado para permitir que el niño se convierta en un participante más igual en las conversaciones. Esto puede hacerse animando a las contribuciones espontáneas de los niños y recogiendo las preguntas iniciadas por ellos, de la misma manera en que acontecen las conversaciones en casa. Wells enfatizó la *pertinencia* del habla, algo que se consigue a través de la negociación de los dos participantes en la conversación.

Al resumir las investigaciones sobre las diferencias entre el habla en casa y en las diferentes instituciones educativas, es positivo señalar las diferencias que los niños deben afrontar entre su casa y la escuela. Los objetivos educativos del sistema escolar requieren que los maestros enseñen a los niños, y para lograr esta meta didáctica, los maestros frecuentemente adoptan estilos conversacionales que son diferentes de los que normalmente se encuentran en casa. Actualmente existe para muchos un paso intermedio entre su hogar y la escuela: jardín de infancia o preescolar. No obstante, existen diferencias sustanciales entre el aula de la escuela primaria y el preescolar que pueden influir en el habla en esos lugares (PRATT, 1985). En lugar de centrarse en el adulto con intenciones pedagógicas, el preescolar tiende a centrarse en el niño, con un énfasis en la espontaneidad y en el juego. Frecuentemente hay más adultos para atender a los niños en el preescolar o en el jardín de infancia, lo que ofrece la oportunidad de pasar más tiempo con cada niño. Tizard y Hughes sostuvieron que los jardines de infancia (como los grupos de juego, como WOOD, MCMAHON y CRANSTON, 1980, mostraron) quizá no sean tan ventajosos educativamente como los políticos y los educadores nos hicieron creer. Una importante manera de superar algunas de las dificultades que los niños tienen al entrar en la escuela (desde casa o desde el preescolar) es fomentar las habilidades comunicativas, especialmente en el nivel preescolar. El maestro de preescolar puede actuar como una especie de puente entre los tipos de conversación que se mantienen en casa y los que se encuentran en el aula escolar, más formal.



No obstante, si bien existen diferentes aproximaciones educativas en preescolar en comparación con la escuela, parece que hay pocas diferencias entre ambos en cuanto al tipo de conversación. En ambos hay un número de adultos mucho menor que el de niño y estos adultos perciben su rol como didáctico. Mientras que en el preescolar y en el jardín de infancia pueden darse más oportunidades para que los niños se comuniquen e inicien las conversaciones, las oportunidades disminuyen en el aula primaria. Vamos ahora a examinar



El lenguaje en preescolar

los tipos de habla y comunicación con que los niños normalmente se encuentran en los primeros años en la escolaridad primaria.

El lenguaje en el aula de la escuela primaria

Al observar el lenguaje en el aula algunos investigadores han examinado qué clase de problemas de lenguaje tienen los niños que pudieran causarles dificultades en el aprendizaje escolar. Otros investigadores han estudiado los procesos de comunicación entre maestros y niños tal y como se dan espontáneamente en el aula. Vamos a examinar las investigaciones en estas áreas en relación con el desarrollo del lenguaje hablado en el niño.

La comprensión del desarrollo del lenguaje hablado en el niño ofrece obvios beneficios a los maestros, especialmente si consideramos las diferentes demandas que hace la escuela a los niños. Como se señaló anteriormente, existen diferentes expectativas y ciertos mitos en torno a la escuela. Popularmente, con frecuencia se cree que la escuela existe para que los niños aprendan, en particular para inculcar la lectura, la escritura y las habilidades aritméticas. No obstante, es importante, especialmente para los maestros, recordar que el lenguaje del niño al empezar a ir a la escuela no está todavía desarrollado por completo. A pesar de las diferencias en la ayuda y el apoyo que se ofrece en casa a las actividades de lenguaje hablado y escrito, el lenguaje hablado todavía no es un sistema totalmente dominado cuando los niños comienzan la escolaridad. Los niños pueden emitir producciones imperfectas, las oraciones pueden ser agramaticales o estructuralmente incorrectas, o sus significados oscuros. Todo el lenguaje del niño debe ser escuchado por el maestro y comprendido cuando sea posible. Sin embargo, es igualmente importante el hecho de que el niño puede tener dificultades para entender al maestro. Los maestros como usuarios adultos del lenguaje (y normalmente su lengua natal) hablan como adultos y pueden olvidar que los niños de cinco años no tienen el mismo nivel de comprensión que ellos.



Los maestros no deben usar frases recargadas, pues los niños no entenderán lo que se les dice. Los niños pequeños no pueden seguir frases extensas que contengan patrones que no les sean familiares. Los maestros deben también evitar el uso del lenguaje ambiguo. Deben ser siempre lo más claros y concisos que sea posible, por ejemplo, la frase «Es la hora de matemáticas, por tanto sacad el libro y el lápiz y abrid el libro en la página cuatro» es larga y potencialmente ambigua para un niño de cinco años, que puede no haber entendido el nexo entre las matemáticas como una materia, la necesidad de un libro concreto y el uso del lápiz para realizar el trabajo en el libro. Sería mucho mejor que el maestro dijese «Vamos a hacer algo de matemáticas ahora. Por favor, sacad el libro de trabajo de matemáticas. Es el verde con letras rojas. También necesitaréis un lápiz. Por favor, sacad uno. Vamos a hacer las sumas de la

página cuatro», mostrando a la vez el libro de trabajo y abriéndolo en la página apropiada. Aunque decirlo puede tomar más tiempo, el lenguaje utilizado es mucho más simple y claro y está bien apoyado por el contexto.

El lenguaje figurado, que es sorprendentemente común en el habla de los profesores en el aula, también debe ser evitado. Por ejemplo, uno de nosotros estaba observando una clase de niños de seis años mientras se les daba una «clase de escritura». El maestro estaba demostrando como formar la letra «p». Dijo a los niños, «Ahora quiero que todo el mundo se asegure de que sus ojos están sobre la punta de esta tiza». No se sabe cómo lo conseguían. Otra frase común es «Pull your socks up».* ¿Cómo ayuda esto a mantener el pupitre ordenado o a evitar llegar tarde otra vez?



El vocabulario de la enseñanza y el aprendizaje tiende a ser técnico y por tanto difícil de entender para los niños. El problema de las palabras no-familiares en la enseñanza y el aprendizaje continúa durante toda la educación, ya que las materias se hacen más especializadas. Los maestros deben tener en cuenta que muchos términos de «jerga» pueden necesitar una explicación, a veces de forma repetida. Para el niño, la terminología utilizada en la enseñanza de las matemáticas requiere una explicación cuidadosa y esmerada. Algunos términos como «adición» y «sustracción» pueden ser nuevos, mientras que otros serán palabras familiares que toman diferentes significados, como «número grande» y «número pequeño» (Durkin, Crowther y Shire, 1986). Incluso el vocabulario común como «recreo» o «pausa» puede no ser comprendido hasta que el maestro explica el significado.

Los estudios del lenguaje en el aula frecuentemente suponen que las malas interpretaciones que aparecen se deben a la inadecuación de las habilidades lingüísticas del niño. Como hemos dicho, las malas interpretaciones pueden surgir porque el maestro no ha tenido en cuenta el lenguaje limitado, pero todavía en desarrollo, del niño. La incapacidad para responder a las preguntas del profesor normalmente es considerada de alguna manera como fracaso del niño. Se entiende que el niño tiene poco dominio, que no ha atendido al profesor, que no está motivado o que tiene habilidades lingüísticas pobres. Ha habido muchos estudios dirigidos a examinar precisamente dónde pueden residir los problemas, considerando tanto el habla del maestro como la del niño en el aula. Uno de los principales problemas es el hecho de que el habla en el aula frecuentemente no está relacionada con el habla «normal». El habla en el aula puede estar separada de un contexto que permita a los niños interpretar el lenguaje. En las aulas, se espera que los maestros se coloquen frente a la clase e impartan conocimientos a los niños por medio del *habla*. Esto no ofrece al niño que aprende un lugar como participante activo en el proceso de la enseñanza.

Un método omnipresente que los maestros utilizan para evaluar el conoci-

* *Nota del traductor*: «Pull your socks up» es una expresión inglesa para ordenar a alguien que se esfuerce en ponerse recto. La traducción sería algo así como «No mováis los calcetines».

miento del niño es la formulación de preguntas. Como ya hemos dicho, los niños están familiarizados con la rutina de pregunta y respuesta, aunque en las conversaciones en casa tienden a ser el iniciador, el que pregunta. En la escuela, es el maestro quien hace las preguntas principalmente. Los maestros formulan frecuentemente preguntas para las cuales pueden haber varias respuestas. Con frecuencia la tarea del niño es determinar qué respuesta quiere en realidad el profesor.

Pratt (1985) ofreció un ejemplo de cómo un niño es capaz de determinar la respuesta requerida por el profesor cuando pregunta «¿Qué día es hoy?» Hay varias respuestas a esta pregunta que pueden ser correctas (por ejemplo, «Martes», «El cumpleaños de Susana» o «Martes de carnaval»). No obstante, cuál de estas respuestas correctas es *apropiada* depende mucho del juicio que hace el niño sobre qué respuesta está buscando realmente el profesor. Para hacer esto el niño debe intentar tener en cuenta la intención del profesor al formular la pregunta. Esto puede hacerse evaluando el contexto en que es formulada. Así, por ejemplo, si el maestro estuviese frente a un cuadro utilizado para indicar el día, la fecha y el tiempo, entonces la respuesta apropiada sería con mayor probabilidad «Martes», si el maestro estuviese cerca de un cuadro utilizado para señalar el cumpleaños de los niños de la clase, entonces la respuesta «El cumpleaños de Susana» sería apropiada. Finalmente, «Martes de Carnaval» sería adecuada si el maestro estuviese situado en su pupitre con una taza de harina, algunos huevos y leche, ¡preparado para hacer tortitas! Los niños han de aprender las pistas contextuales usadas por el maestro para descubrir lo que quiere decir. Deben tratar de determinar lo que el maestro quiero decir para dar una respuesta adecuada y algunos se vuelven expertos en hacerlo. Otros niños, sin embargo, tienen más dificultad para responder adecuadamente a las preguntas de los profesores.

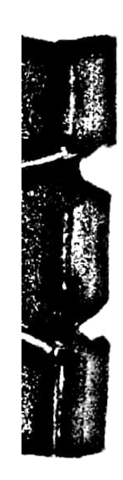


Se considera que la enseñanza eficaz requiere inculcar conocimiento al niño, por tanto no hay cabida para la negociación de la comprensión compartida. Permitir al niño tomar un papel más activo en la comunicación en el aula (y por consiguiente en el proceso de aprendizaje) puede ser visto como una amenaza porque el uso de preguntas da a los profesores un control considerable. La enseñanza debe permitir que los *significados compartidos* se establezcan, comuniquen y evalúen. Los maestros deben esforzarse en hacer esto lo más fácil posible para el niño y evitar crear dificultades. La enseñanza puede crear barreras para el aprendizaje eficaz si se asume que la causa de todas las dificultades es el niño, que es lento, tonto, que no habla inglés fluidamente o que no escucha. Los maestros deben tener en cuenta el hecho de que algunos niños pueden vivir dificultades con el lenguaje en el aula sin que sea por culpa suya. Estos niños pueden simplemente no haber aprendido o dominado el lenguaje y cómo se usa. Las habilidades lingüísticas del niño se continúan desarrollando durante los años de escolaridad y es prudente estar atento a este hecho.

La comprensión de los procesos de comunicación

Hemos considerado tanto el conocimiento (acerca del lenguaje) como el aprendizaje (cómo hablar) como procesos psicológicos de origen social. Vamos ahora a examinar cómo los niños comienzan a comprender los procesos de comunicación. Como hemos mencionado, especialmente en el aula, la comunicación puede no ser siempre directa. La fuente del problema en la comunicación puede no ser siempre el niño, aunque hay evidencias de que los niños todavía tienen mucho que aprender acerca de los procesos de comunicación. Esto tiene implicaciones no solamente para el habla en el aula, sino también para las conversaciones cotidianas y para las interacciones que los niños tienen con otras personas.

El fracaso comunicativo



¿Qué ocurre cuando fracasa la comunicación? O más concretamente, ¿por qué fracasa la comunicación y qué puede hacerse para repararla? La respuesta a estas preguntas depende en parte de a quién se considera responsable de la ruptura. ¿Es el *hablante* por haber fracasado en la comunicación de información no ambigua, información que es inadecuada, insuficiente o simplemente confusa? ¿O es el *oyente* por haber malinterpretado al hablante, quizás por no haber estado atento? A quién se considera responsable de la ruptura comunicativa parece estar relacionado con la edad. Además, se deriva que quien «provoca» el fracaso debe ser también responsable de corregir el «error».

ROBINSON y ROBINSON (por ejemplo, 1977, 1978, 1981) hallaron que en general los niños de menos de seis años tendían a acusar al oyente de los fracasos comunicativos, mientras que después de los seis años culpaban al hablante Robinson y Robinson argumentaron que los niños pequeños son incapaces de darse cuenta de que los mensajes pueden ser ambiguos o incompletos. Utilizaron tareas de comunicación en las que dos participantes (por ejemplo un adulto y un niño o dos niños), cada uno de ellos con idénticos materiales experimentales, estaban separados por un espejo opaco. Los materiales eran grupos de seis tarjetas en las que habían dibujos que variaban sistemáticamente. Por ejemplo, los dibujos podían ser de caras contentas o tristes, algunas con sombrero rojo, algunas con sombrero verde y otras sin sombrero.

El objetivo de la tarea es, para los dos participantes, el hablante y el oyente, seleccionar las mismas tarjetas de sus grupos. El hablante comienza seleccionando una tarjeta, que describe verbalmente al oyente. Se espera entonces que el oyente seleccione la tarjeta de su grupo que tiene el mismo dibujo. Si los participantes seleccionan tarjetas diferentes se produce un desajuste porque la comunicación ha fracasado. Se puede preguntar a continuación a los participantes sobre la(s) razón(es) de su fracaso.

Se han investigado distintas manipulaciones experimentales, incluyendo el

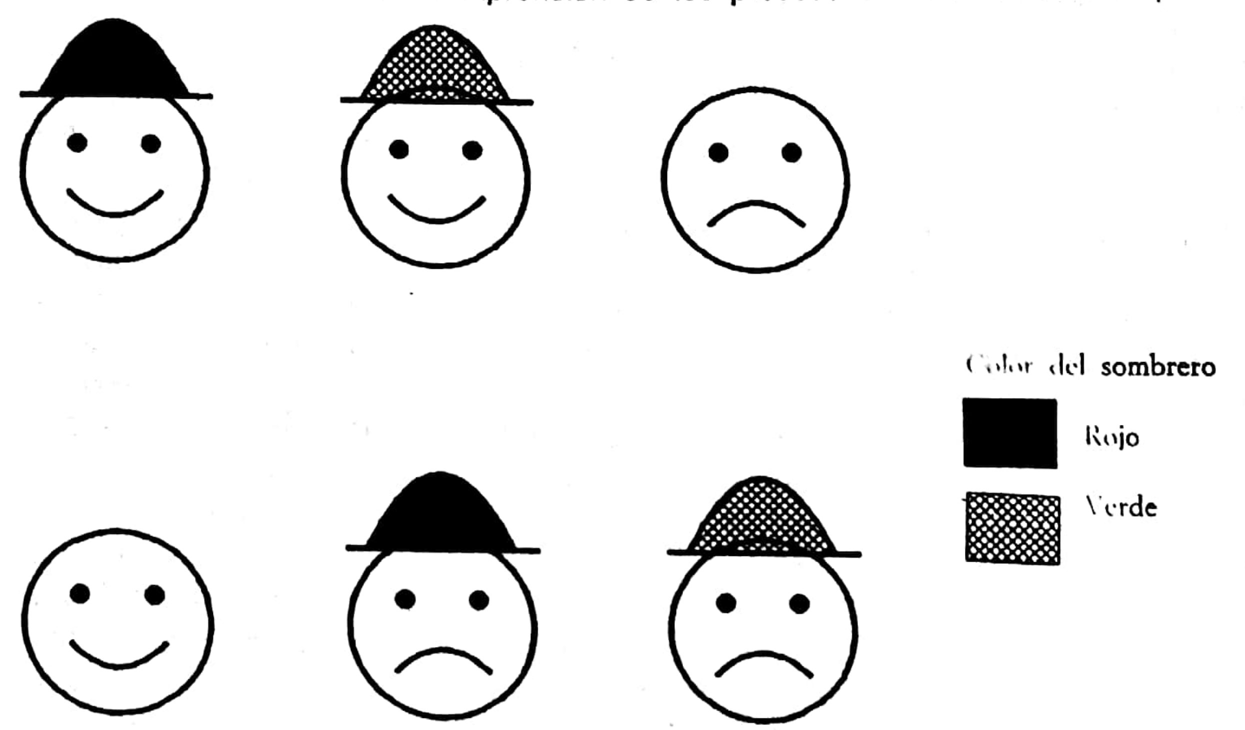


Figura 3. *Ejemplos de dibujos utilizados en las tareas de comunicación.*

envío de mensajes ambiguos por parte del hablante. Los mensajes ambiguos no especifican de forma precisa la intención referencial del hablante, dificultando bastante el trabajo del oyente, al poder cumplir varios ítems los criterios descritos. Por ejemplo, el hablante puede decir «el hombre triste que lleva un sombrero», cuando hay dos tarjetas que se ajustan a esta descripción, un hombre triste que lleva un sombrero rojo y un hombre triste que lleva un sombrero verde. Es interesante que los niños pequeños, como oyentes, tienden a no cuestionar el contenido de esos mensajes ambiguos y a seleccionar simplemente una de las tarjetas. Si esto resulta en un desajuste, pueden culparse ellos mismos por no haber oído el mensaje correctamente.

Estos jóvenes oyentes tienden a creer que si «piensan más» entonces todo estará claro (ROBINSON y ROBINSON, 1982). Tanto los jóvenes oyentes como los hablantes pensaron que los oyentes habían dado suficiente información para formar una pareja incluso cuando se encontraban con un desajuste obvio. Esta tendencia a culpar al oyente es muy fiable y fuerte a lo largo de las diferentes manipulaciones experimentales. Los niños culparán al oyente independientemente de que sean ellos, otro niño, un adulto o incluso el Pato Donald. Los oyentes más mayores (de alrededor de ocho años de edad), por el contrario, cuestionaban los mensajes que contenían información ambigua, de modo que no eran capaces de elegir una tarjeta para llevar a cabo la tarea de apareamiento. Preguntaban al hablante y en algunas ocasiones socilicitaban desambiguación (PRATT y NESDALE, 1984).

Los investigadores que han utilizado la tarea de comunicación han definido

los mensajes ambiguos como aquellos que pueden referirse a más de una tarjeta. ROBINSON y WHITTAKER (1987) argumentaron que los niños de menos de seis años parecían interpretar la ambigüedad como sobreinclusiva. Es decir, actúan como si la ambigüedad permitiese asociar al enunciado un mayor número de tarjetas. Así pues, aunque el mensaje describe de hecho el referente propuesto, para los niños pequeños también describe adecuadamente otros varios. De acuerdo con Robinson y Whittaker, los niños pequeños no consideran ambiguos los enunciados que se refieren a más de un referente potencial. No obstante, aunque se asume que los niños pequeños actúan como si la ambigüedad no existiese, no puede concluirse que no se den cuenta de ella. Parece más apropiado proponer que los niños en realidad pueden darse cuenta de que la descripción puede aplicarse a más de una tarjeta, pero de todos modos seleccionan una. Los adultos no seleccionarían una tarjeta en respuesta a un mensaje ambiguo; en lugar de eso solicitarían más información. Como PRATT (1984) ha señalado, esto representa una diferencia en la estrategia de comunicación. Los adultos utilizan una estrategia verbal, buscando la clarificación a través de las preguntas, mientras que los niños pequeños emplean una estrategia no verbal, seleccionando una tarjeta y eligiendo otra si es incorrecta. Esto se discute posteriormente en este capítulo.

La comunicación y la distinción decir/significar

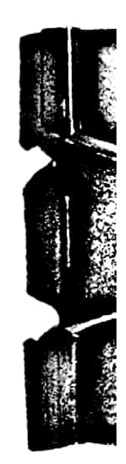
Es importante apreciar que la misión y la recepción de mensajes tanto ambiguos como no ambiguos puede ser un problema para los niños más pequeños, un problema que tiene importancia para el estudio de la alfabetización. La investigación de la comunicación se relaciona explícitamente con el trabajo de Olson y sus colegas sobre la distinción decir/significar (ver capítulo 5). TORRANCE y OLSON (1987) pusieron a prueba la habilidad de diferenciar el significado literal de una frase de su intención de significado en niños desde la edad de jardín de infancia hasta los ocho años. Examinaron esa habilidad probando la comprensión por parte de los niños de mensajes ambiguos. Se utilizaron historias cortas que involucraban un hablante (Lucy) y un oyente (Linus) y la tarea del niño era evaluar si Linus había actuado de acuerdo con lo que Lucy había querido decir. Por ejemplo, Lucy pidió «zapatos rojos», queriendo decir «zapatos rojos nuevos» (como opuesto a «zapatos rojos viejos»). Entonces Linus buscó los «zapatos rojos erróneos». Como el mensaje era ambiguo y Lucy no especificó que zapatos quería, Linus actuó como ella dijo y no como quiso decir.

Al preguntar a los niños acerca de cómo sabría Linus qué zapatos traer, decían que Linus no hizo lo que dijo Lucy porque no trajo los zapatos que ella quería. Ignoraban el hecho de que los zapatos presentados en realidad encajaban en la descripción dada. Los niños de ocho años y los más mayores admitían que Linus actuó como dijo Lucy, pero no como ella quería decir. A partir

de esta y otras investigaciones relacionadas (por ejemplo, ROBINSON, GOELMAN y OLSON, 1983; BONITATIBUS, 1988), se hace evidente que los niños pequeños tienen dificultades con el lenguaje cuando el significado proyectado no se representa de forma totalmente clara. Dado que los niños no comprenden la distinción entre *decir* y *significar*, cuando se encuentran con una frase ambigua no se dan cuenta de que el significado que han extraído de lo dicho puede ser diferente al significado proyectado por el hablante.

La negociación del significado

Los niños también han de aprender las estrategias que pueden ser usadas cuando se produce una mala interpretación y cómo negociar el significado conversacional. Deben aprender la secuencia de una conversación y cómo mantener una conversación con significado. WELLS (1981, 1985a) describió cómo un adulto y un niño pueden llegar a conseguir una comunicación con éxito basada en la negociación de significado compartido. El significado compartido no solamente procede de la forma del lenguaje utilizado, sino también de sus funciones y de los contextos en que es usado.



Las tareas de apareamiento descritas anteriormente pueden infravalorar las habilidades del niño porque solamente permiten un ciclo de conversación. PRATT (1984) exploró la negociación de significado utilizando la tarea de apareamiento. En lugar de interrumpir inmediatamente la secuencia de comunicación después de que el oyente haya seleccionado una tarjeta, se permitirá continuar hasta que se encuentra la tarjeta del par. En esta situación, cuando el niño sea oyente y reciba un mensaje ambiguo seleccionará una tarjeta que se ajuste a la descripción y la levantará para ver si es la correcta. Si el hablante señala entonces que es la tarjeta incorrecta, el oyente procederá a coger otra que también cumpla la distinción y esperará *feedback* acerca de su elección. Esta sucesión de ciclos continúa hasta que el oyente encuentra la tarjeta correcta. Los adultos, en una situación similar en la que han detectado un mensaje ambiguo, intentarán esclarecerlo utilizando una estrategia verbal y solicitando una clarificación; por ejemplo, «¿Es el rojo o el verde?» Los niños, sin embargo, utilizan una estrategia diferente y negocian el significado durante varios ciclos.

Pratt también examinó las reacciones de los niños como hablantes cuando sus mensajes eran mal escuchados o ambiguos. Encontró que si el oyente levanta la tarjeta incorrecta, los niños de cuatro años de edad como hablantes corregirán su mensaje de formas convencionales. De modo que si la tarjeta seleccionada por el hablante es de una «oveja» y la elegida por el oyente es de una «abeja», entonces el hablante repetirá el mensaje con énfasis, «No, oveja». Si la tarjeta seleccionada por el oyente después del mensaje del hablante «oveja» es de una oveja (negra) y eso es un error, entonces el hablante ofrecerá una vez más la información relevante para el esclarecimiento: «No, es una blanca»

o «Una oveja blanca». Así pues, si se les da la oportunidad, los niños pequeños son capaces de negociar el significado compartido en una tarea de apareamiento.

Por consiguiente, los niños pueden utilizar estrategias progresivamente más sofisticadas para negociar y colaborar con los adultos. Tanto los adultos como los niños deben utilizar estas estrategias, las cuales deben ser ajustadas a un nivel apropiado, de acuerdo a la edad del niño, su madurez lingüística, la adecuación, al contexto, el nivel correcto de cortesía, o una combinación de todos los aspectos de la situación social. Los niños además deben aprender a ser tanto hablantes como oyentes.

La conversación en el hogar normalmente está ubicada en el aquí y ahora, tanto en términos de tiempo como de espacio y esto hace la negociación mucho más fácil. Las conversaciones no están necesariamente dirigidas por el adulto presente. Las madres permiten a sus niños iniciar conversaciones y entonces, normalmente, pueden señalar rápidamente en el contexto correcto. De no ser así, son capaces de formular preguntas apropiadas para extraer información adicional de parte del niño. El significado es negociado a través de la base común compartida en el hogar; actividades compartidas, personas, parientes y animales conocidos por la familia, etc., junto con la mayor iniciativa permitida al niño.



Los usos de formas diferentes de lenguaje en contextos distintos

Una forma de estudiar el uso de formas de lenguaje diferentes por parte de los niños ha sido examinar cómo los niños aprenden a utilizar los requerimientos indirectos. Cuando los adultos hacer requerimientos a otra persona tienden a hacerlo indirectamente. Esto es así porque se considera más *cortés* ser indirecto que directo (CLARK y SCHUNK, 1980). Por ejemplo, se considera más cortés pedir a alguien «¿Te importaría pasarme la sal, por favor?» que decir «Pasa la sal». El primer requerimiento es indirecto, el último directo. La estructura del requerimiento es diferente en cada caso. Existen varias formas de requerimiento indirecto y el niño debe aprender las convenciones acerca de cuándo y con quién es apropiado emplear estas diferentes formas.

Lingüísticamente hay varios mecanismos que señalan cortesía, como el uso de la pregunta, el uso de las formas verbales «querría» y «podría» y la adición de «por favor». No obstante, hay también convenciones sociales que gobiernan el uso de requerimientos indirectos. Al hacer un requerimiento, el que requiere está pidiendo algo a otra persona, alguna acción o alguna información. Esto conlleva que el requerido responda y ofrezca la información necesaria o actúe en consonancia. Por ejemplo, el que formula el requerimiento podría decir «Dime la hora», en respuesta a lo cual el requerido podría rehusar («No») u ofrecer información («Las tres en punto»). No obstante, el que hace el requerimiento dirá más probablemente «¿Te importaría decirme la hora?». De nuevo el requerido podría rehusar (en este caso, «Sí»), aunque esto es improbable. Más proba-

blemente respondería «En absoluto. Son las tres en punto». El que hace el requerimiento lo ha enmarcado de tal manera que maximiza la probabilidad de recibir información. También permite al requerido mantener el tipo si no responde.

Al decidir qué forma indirecta es apropiada, el que formula el requerimiento ha de tomar en consideración varios aspectos sociales. Estos incluyen el contexto del requerimiento (situaciones sociales formales versus informales) y el estatus del requerido (¿el requerimiento se hace a alguien de estatus superior o inferior, conocido o desconocido).

Tanto la comprensión como el uso de las diferentes formas de requerimiento indirecto se han estudiado en niños de diferentes edades (BATES, 1976; WILKINSON, WILKINSON, SPINELLI y CHIANG, 1984; AXIA y BARONI, 1985; BARONI y AXIA, 1989; AXIA, MCGURK y GLACHAN, en preparación; PRATT, GARTON y PRATT, en preparación). Estos estudios muestran que los niños pueden manipular la cortesía ya a los cuatro años de edad, inicialmente con el mecanismo «por favor» y después cambiando la forma de la frase. No obstante, no es hasta que son bastante más mayores cuando pueden utilizar y comprender formas de cortesía de manera apropiada en términos de convenciones sociales. Los niños más mayores pueden utilizar un mayor abanico de requerimientos indirectos, probablemente debido a sus crecientes capacidades con el lenguaje hablado y a su conciencia de la necesidad de tomar en consideración a la otra persona al conversar (y el hacer requerimientos).



AXIA y BARONI (1985) estudiaron algunos de los factores sociales, incluyendo el estatus de los participantes, que influyen en el grado de cortesía de los requerimientos. Encontraron que los niños de todas las edades utilizaban más formas corteses con los adultos de estatus superior, particularmente si el adulto no actuó en el requerimiento inicialmente (si no «oyó» o lo «ignoró»). El «coste» en términos del estatus relativo del hablante y del oyente y de la reacción del requerido al requerimiento influyó en el nivel de cortesía de este último, especialmente para los niños de nueve años. Los niños de cinco años parecían menos conscientes de las convenciones lingüísticas y sociales que gobernaban el uso de las formas de cortesía, aunque eran capaces de utilizar las formas adecuadamente en las tareas experimentales.

BARONI y AXIA (1989) estudiaron la atribución de las formas de requerimiento (corteses y no-corteses) de acuerdo con el grado de familiaridad de los participantes en la interacción. Además de examinar la comprensión por parte de los niños de diferentes formas de requerimiento, les pidieron que dijeran explícitamente la regla que estaban empleando para hacer la atribución.

Es decir, si los niños atribuían correctamente la forma lingüística, se les pedía que explicasen por qué. Se pidió a niños de cinco y de siete años de edad que atribuyesen varios requirimientos corteses y no-corteses a niños que participaban en guiones. Los guiones incluían participantes que variaban en su grado de familiaridad, y se empleaban tres niños (hermano-hermano-otro

niño) o dos niños y un adulto hembra (madre-hijo-otro niño). En el primer guión, los dos hermanos se consideraron más familiarizados el uno con el otro que cada uno en relación al tercer niño y en el último guión, el hijo estaba más familiarizado con su madre que el otro niño, pero la madre era de estatus superior a cada uno de ellos. Las formas de requerimiento que debían ser atribuidas variaban en sus niveles de cortesía, por medio de la inclusión de «por favor», el uso de las interrogativas y el uso de la forma verbal «querrías».

Baroni y Axia encontraron que los niños más mayores eran más capaces de atribuir las formas de requerimiento correctamente que los niños más pequeños, atribuyendo los requerimientos corteses a los hablantes menos familiares y los no-corteses a los hablantes más familiares. Al explicar sus atribuciones, los niños de cinco años parecían no ser conscientes de ninguna regla lingüística que pudiera haber guiado su correcta atribución, mientras que los niños de siete años mostraron inicios de conciencia de la regla lingüística que gobernaba la selección de las formas corteses. Así, por ejemplo, después de atribuir correctamente un requerimiento cortés a un hablante no familiar, un niño podría decir, «porque dijo "por favor"», mostrando conciencia del marcador lingüístico. Una explicación más sofisticada implicaría conciencia tanto de la estructura lingüística como de la convención social concerniente a la familiaridad entre, por ejemplo, una madre y su hijo, remarcando que «Mami, me darías...» es más cortés que «Mami, quiero...».

WILKINSON y otros (1984) estudiaron diferentes tipos de requerimiento hechos por niños en el aula. Distinguiendo entre requerimientos directos e indirectos de acción versus requerimientos de información, examinaron la comprensión y la producción de requerimiento en niños de seis, siete y ocho años. Encontraron que con el aumento de la edad los niños utilizaban más formas indirectas de requerimiento para la información académica (por favor, ¿puedes ayudarme a hacer esta suma?) y eran más conscientes de que una pregunta era más apropiada para un requerimiento. Los niños más pequeños usaban principalmente «por favor» para indicar cortesía, especialmente al hacer requerimientos de acción. Es decir, entre las edades de seis y ocho años, los niños se hacían más conscientes de la necesidad de la forma indirecta en los requerimientos y eran capaces de distinguir entre requerimientos de información y de acción. WILKINSON y otros (1984) relacionaron las diferencias de edad con un patrón de incremento del conocimiento acerca de los usos del lenguaje, conocimiento disponible al principio de la escolaridad que es «refinado y elaborado» (pág. 2.140) durante los primeros años escolares.

El uso del lenguaje en la solución de problemas sociales

Una importante área donde se han estudiado los procesos de comunicación ha sido el uso del lenguaje por parte del niño durante las tareas de solución

de problemas. Las investigaciones han atendido a las estrategias de comunicación durante la solución de problemas (por ejemplo, COOPER, AYERS-LÓPEZ y MARQUIS, 1982). En la última área de investigación, el interés se ha centrado en el lenguaje utilizado durante la resolución de conflictos en la solución de problemas (EISENBERG y GARVEY, 1981; LINDOW, WILKINSON y PETERSON, 1985; GARTON y RENSHAW, 1988). Especialmente, los investigadores han tratado de examinar la relación entre la comunicación de los niños y el progreso subsiguiente en el problema. Se ha dicho que el lenguaje utilizado en la solución de problemas sociales influye en la solución de la tarea. Estas investigaciones se apoyan fuertemente en la teoría de Vygotsky (ver capítulo 3).

GARTON y RENSHAW (1988) pidieron a niños de siete y nueve años de edad que trabajaran juntos en pareja para resolver el problema dirigido a un objetivo utilizando bloques lógicos. Los niños colaboraron en distintos grados, y sobre la base de sus interacciones iniciales fueron clasificados como *unidos* o *desunidos*. Las díadas unidas o colaborativas eran parejas que negociaban rápidamente una mutua interpretación aceptable de la tarea, facilitando la solución del problema. Los niños mostraban evidencias de planificar y de controlar el comportamiento del otro. Las díadas desunidas o no-colaborativas fracasaron en el logro de una interpretación común, lo que acarreó posteriores dificultades en la solución de la tarea.



Se predijo que la aparición y resolución de desacuerdos durante la solución de problemas conjuntos sería un importante indicador del grado de colaboración. Como se hipotetizó, las parejas desunidas, que eran incapaces de colaborar (es decir, de trabajar juntos para su mutuo beneficio y resolver el problema) estaban más frecuentemente en desacuerdo y les llevaba más tiempo llegar al subsiguiente consenso. Los desacuerdos se describieron en términos de su *antecedente, oposición* y *resolución*. Dado que la colaboración es un continuum, la única diferencia entre parejas de niños unidas y desunidas estaba en la naturaleza de la oposición en el desacuerdo. Las parejas desunidas discutían con mayor probabilidad el evento antecedente («No puedes poner éste allí»), mientras que para las parejas unidas la oposición era con mayor probabilidad negación del antecedente («No, no el azul») o el requerimiento de una moratoria diciendo «¡Eh, espera!».

A pesar de la falta de diferencias entre los tipos diádicos, Garton y Renshaw encontraron diferencias evolutivas en el lenguaje utilizado en los desacuerdos. Los niños mayores eran más expertos en el manejo de las interacciones sociales y utilizaban diferentes formas de resolver los desacuerdos que los niños menores. Los más pequeños tenían más tendencia a aceptar la posición del disidente, mientras que los mayores requerían un acuerdo más explícito de que los dos participantes aceptaban la resolución. Los niños de nueve años buscaban confirmación de su opinión por parte del otro participante («Sí, está bien ahora») y la interacción solamente continuaba una vez resuelto el desacuerdo con satisfacción por ambas partes. Al igual que en las investigaciones de adecuación

del mensaje, los niños mayores de este estudio eran más capaces de ponerse de acuerdo y de comunicarse con sus oyentes en la conversación.

Finalmente, Garton y Renshaw pensaron que el contexto social creado en la tarea de solución de problemas forzaba a los niños a comunicar, a hablar acerca de lo que estaban haciendo. Al hacerlo, sus soluciones implícitas al problema se hicieron explícitas. Esto hizo posible establecer estrategias y soluciones para el debate y el desacuerdo, permitiendo el uso y control de las estrategias de forma significativa. El aspecto importante es la comunicación social y cómo ésta afecta e influencia el desarrollo cognitivo.



7 LA REFLEXION SOBRE EL LENGUAJE

En este libro nos ocupamos de varios aspectos del desarrollo del lenguaje hablado y escrito. De manera que este libro, y muchos otros, no existiría si no tuviésemos la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones. Esta capacidad, que juega un importante papel en el desarrollo de la alfabetización, se conoce generalmente como *conciencia metalingüística*.

Cuando utilizamos el lenguaje para comunicarnos con los demás rara vez tenemos algún motivo para reflexionar deliberadamente sobre su estructura y funciones. Con respecto a nuestro procesamiento, el lenguaje es transparente en todos los sentidos y usos. Vamos directamente de la idea que queremos comunicar a la producción del habla para representar esa idea, sin ningún conocimiento consciente de la estructura del lenguaje que hemos utilizado. Del mismo modo, cuando escuchamos habla, extraemos el significado sin dirigir ninguna atención consciente a los sonidos propiamente dichos que constituyen la producción. Aunque los sonidos individuales deben ser procesados en algún nivel, no somos conscientes de ellos. De manera que utilizar el lenguaje es análogo a «utilizar» un cristal en una ventana para ver el paisaje. Normalmente no dirigimos ninguna atención al cristal propiamente dicho. En lugar de eso, prestamos atención al paisaje. El cristal sirve al propósito de permitirnos acceder al paisaje. Pero podemos, si queremos, mirar el cristal y realmente podemos hacerlo por interés intrínseco o por una razón particular. Las diferencias en el grosor del cristal u otras imperfecciones pueden distorsionar la visión y llevarnos a centrar la atención directamente sobre él.

De igual manera, cuando utilizamos el lenguaje, normalmente extraemos el significado sin prestar ninguna atención *consciente* a la estructura del lenguaje ni a ninguna de sus partes. De nuevo, si queremos, podemos desplazar nuestra atención al mismo lenguaje. CAZDEN (1976) ha descrito esto como hacer «opa-

cas» las formas del lenguaje, que son normalmente «transparentes». Podemos hacer esto en ocasiones espontáneamente por interés intrínseco o quizás porque una producción ha fracasado en transmitir adecuadamente un significado.

Más importante, sin embargo, es que aquellos que trabajan con el lenguaje deben ser capaces de centrar su atención sobre él. Es decir, deben ser conscientes metalingüísticamente. Por lo tanto, el desarrollo de la conciencia metalingüística es esencial para que los niños tengan éxito en la escuela, ya que la mayor parte del tiempo escolar se dedica a trabajar con el lenguaje, en las formas escrita y hablada. Es por esta razón y por los beneficios cognitivos relacionados (ver PRATT y GRIEVE, 1984) que el desarrollo de la conciencia metalingüística en los niños ha recibido tanta atención en las dos últimas décadas.

El concepto de conciencia metalingüística



Es necesario considerar qué es la conciencia metalingüística antes de examinar su desarrollo en el niño. Particularmente, es importante considerar lo que está implícito en ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y cómo esta capacidad puede manifestarse en la práctica.

Para que se considere que alguna capacidad implica conciencia metalingüística, es esencial que consista en reflexión en un nivel en el que el individuo está centrando su atención explícitamente en el lenguaje. El control del lenguaje que se da automáticamente como parte del mecanismo de producción del habla no requiere conciencia metalingüística a menos que también implique reflexión consciente sobre el lenguaje.

Además, como ha indicado PERNER (1988), para que una habilidad se considere metalingüística, el sujeto no solamente debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar su atención sobre él, también debe tener alguna apreciación de que es sobre el lenguaje sobre lo que está reflexionando. Perner ilustró este punto con un ejemplo que está basado en parte en su propia experiencia. Cuando él y un visitante griego salieron una noche, se vieron implicados en una discusión sobre el número de letras de la palabra «bar». El visitante creía que se deletreaba «mbar». Perner resolvió la discusión señalando un letrero sobre la entrada del bar y diciendo «Mira, solamente tiene tres letras». Como él señaló, éste es un enunciado metalingüístico, ya que se refiere a las letras como entidades lingüísticas.

Esto contrasta con el caso de dos trabajadores no-alfabetizados que están instalando un letrero de ese tipo y se les dice que los objetos de plástico que han de ser instalados en la pared se llaman letras y que estas letras deben ser colocadas en el orden correcto. Si los trabajadores no han comprendido que esas letras son representaciones del lenguaje, entonces el comentario «Este letrero era fácil de colocar porque solamente tenía tres letras» no constituiría

un enunciado metalingüístico. La palabra «letra» se está utilizando para describir objetos de plástico en lugar de entidades lingüísticas.

En consonancia con estas afirmaciones está la postura establecida por BIALYSTOK y RYAN (1985a, 1985b). De acuerdo con estos autores, la conciencia metalingüística implica niveles altos de dos componentes: la capacidad de analizar el conocimiento lingüístico en categorías y la habilidad para controlar los procedimientos atencionales que seleccionan y procesan información lingüística específica.

El primero de estos componentes, la capacidad de analizar el conocimiento lingüístico, es responsable de hacer explícitos los aspectos de la estructura del lenguaje, como las unidades de habla (por ejemplo, fonemas y sílabas) y las construcciones sintácticas. El segundo implica la capacidad de considerar intencionalmente los aspectos del lenguaje que son relevantes en un contexto particular. Este componente permite al sujeto ir más allá del rasgo más relevante del lenguaje, es decir, el significado que transmite, y atender a las estructuras subyacentes (como los sonidos o la gramática del lenguaje). De acuerdo con BIALYSTOK (1986) podemos encontrar evidencias claras de conciencia metalingüística solamente cuando un sujeto sea capaz de mostrar esas habilidades.

Vamos ahora a considerar algunas opiniones acerca de cuándo y cómo puede desarrollarse la conciencia metalingüística. A raíz de esto consideramos la aplicación de las capacidades metalingüísticas a cuatro áreas del lenguaje. Como hemos comentado en capítulos anteriores, el lenguaje consta de sonidos que se combinan para formar palabras, las cuales se combinan para formar oraciones que combinadas producen conversaciones y discurso. Consecuentemente, considerando la aplicación de la conciencia metalingüística, examinamos cada uno de estos niveles de lenguaje para determinar la naturaleza de la aplicación de las capacidades metalingüísticas. Es decir, consideramos la conciencia fonológica, el conocimiento de palabras, la conciencia sintáctica y la pragmática. Al considerar estos aspectos del lenguaje se esclarecerá que aunque el conocimiento implicado es diferente en cada caso, cada uno de ellos implica un control creciente sobre la reflexión acerca del lenguaje.

El desarrollo de la conciencia metalingüística

En este apartado examinamos tres explicaciones diferentes del desarrollo de la conciencia metalingüística y después presentamos nuestro propio modelo. Las tres explicaciones se diferencian tanto respecto a cuándo se desarrolla la conciencia metalingüística en el niño como en relación a las causas de ese desarrollo. Al presentar estas tres explicaciones diferentes reconocemos la contribución a este tema realizada por TUNMER y HERRIMAN (1984) en su análisis conceptual de la conciencia metalingüística.

La conciencia metalingüística se desarrolla en paralelo con el lenguaje

Esta explicación es presentada en mayor detalle por CLARK (1978) en un examen comprensivo de los diferentes tipos de pruebas de la conciencia metalingüística en los niños. De acuerdo con Clark, la conciencia del lenguaje es una parte integral y esencial de la adquisición del lenguaje y se desarrolla al mismo tiempo. Ella afirmó que «desde el principio ellos (los niños) parecen ser conscientes de la forma y la función (del lenguaje)» (pág. 35), y que «los niños empiezan con una versión muy elemental del lenguaje y, para pasar al siguiente estadio, deben darse cuenta de que es inadecuada o "errónea". Por tanto deben devenir conscientes de cuándo fracasa el lenguaje» (pág. 36).

Para apoyar su idea de que la conciencia del lenguaje se manifiesta desde una edad temprana, Clark revisó diversos tipos de pruebas diferentes. Estas incluían reparaciones del habla, juegos lingüísticos (como rimas, juegos de palabras y adivinanzas) y juicios explícitos sobre la adecuación de formas lingüísticas concretas en diferentes contextos. De particular interés es la prueba que la autora mencionó ofrecida por las reparaciones del habla, ya que éstas constituían la primera y quizá la prueba más controvertida de la conciencia metalingüística.



Las reparaciones del habla de diferentes tipos se dan con bastante más frecuencia en las producciones lingüísticas de los niños e incluyen modificaciones de la pronunciación de las palabras, de los finales de palabra o del orden de palabras de una producción. Clark ofreció ejemplos de ellas extraídos de diferentes fuentes. En relación a la pronunciación citó una observación de SCOLLON (1972) de una niña de diecinueve meses de edad que trató repetidamente de decir «shoes» (ʃuːs; zapatos) (/ʃ/; /ʃI/; /ʃ/; /ʃIʃ/; /ʃu/; /ʃuʔ/) hasta que produjo una aproximación (/ʃuʃ/) que su madre reconoció. Un ejemplo de corrección del orden de palabras se extrajo de una descripción de SNYDER (1914) del lenguaje de un niño de treinta meses de edad. En este ejemplo el niño cambió la producción «Down sand I been» (Bajo arena yo estado) por «I been down sand beach» (Yo estado bajo arena playa).

La existencia de reparaciones del habla establece sin duda que la producción del lenguaje está controlada en algún nivel por el mecanismo de producción del habla. Esto es muy sorprendente, ya que la producción del habla no es en absoluto infalible y necesita ser controlada. Las reparaciones del habla, sin embargo, no ofrecen ninguna prueba concluyente de que los niños pequeños sean capaces de reflexionar conscientemente sobre el lenguaje. Aunque Clark reconoció este problema, es difícil determinar con precisión cuál fue su punto de vista. Si bien argumentó que la conciencia del niño puede estar a muchos niveles diferentes desde «el control automático, virtualmente inconsciente de su propia habla» (pág. 17), ella posteriormente comentó los errores como prueba de que «los niños son capaces de reflexionar sobre sus producciones al igual que de *decidir* qué debe ser reparado» (pág. 23, la *itálica* es nuestra), sugiriendo

que la reflexión deliberada está implicada. Es más probable que en la mayoría de los casos la detección y corrección de los errores en la producción del lenguaje se dé sin reflexión.

No obstante, la existencia de estas correcciones puede en algunos casos ofrecer la base para que el niño reflexione sobre el lenguaje. Un ejemplo de esto fue ofrecido por el hijo de un amigo, Kate, de 2 años y 6 meses de edad, que estaba sentado en las rodillas de un adulto jugando. El adulto señaló uno de los pies de Kate y preguntó «What's that?» (¿Qué es esto?), a lo que ella replicó «A footsie» (Un piececito). Cuando se le hizo la misma pregunta acerca del otro pie, Kate de nuevo replicó «A footsie». El adulto entonces señaló los dos pies y preguntó «What are these?» (¿Qué son éstos?), a lo que Kate replicó «Two footsies —no, two feetsies, *I mean*» (Dos piececitos —no, dos piececitos, *quiero decir*; ver nota del traductor). El juicio de Kate, «no», de su producción y su comentario «I mean» (quiero decir) indicaba que en alguna fase de su producción Kate se hizo consciente de que había cometido un error y lo estaba corrigiendo.



Esta observación fortuita señala algunas de las dificultades que existen en esta área. En primer lugar, el adulto implicado resultó ser uno de los autores, quien, con un interés en la conciencia metalingüística, tomó cuidadosa nota de la interacción, de manera que no fue olvidada. En segundo lugar, el niño implicado procedía de un hogar en el que había mucho interés manifiesto por el lenguaje y en el que se ponía un gran énfasis en él. Consecuentemente, ella era capaz de utilizar palabras como «I mean» (quiero decir). De no haber dicho esto, el ejemplo no habría resultado tan convincente, al basarse únicamente en el juicio «no» para distinguirlo de una reparación espontánea a ojos, u oídos, del psicólogo.

Esto plantea una interesante cuestión. Si bien argumentaríamos que la existencia de reparaciones del habla no constituye por sí misma una prueba de conciencia metalingüística, ya que muchas de ellas aparecen espontáneamente, no podemos concluir que todas las reparaciones del habla no implican conciencia. En muchos casos es probable que la producción de un error o el acto de corregirlo, aunque efectuado a un nivel subconsciente, lleve al individuo a reflexionar sobre el lenguaje. No obstante, frecuentemente, esta reflexión no será explícitamente comentada, bien porque el niño no posea el vocabulario necesario, bien porque no exista razón para hacerlo. Por tanto, es probable que las reparaciones del habla sirvan como base para alguna reflexión consciente sobre el lenguaje, pero el hecho de que sea consciente no será necesariamente evidente para quien observe estos errores.

Nota del traductor: En inglés el plural de «foot» (pie) es irregular: «feet» (pies), de manera que no se construye añadiendo -s al singular.

El desarrollo de la conciencia metalingüística está regido por la fase de desarrollo de las formas lingüísticas particulares

KARMILOFF-SMITH (1979c, 1984, 1986b) sugirió una explicación alternativa. De acuerdo con su postura, el punto en el que se desarrolla la conciencia de una forma en particular depende de la fase de desarrollo de esa forma. El modelo que ella propuso es uno complejo que cubre un amplio espectro del desarrollo. Aquí nos ceñimos a los rasgos generales de su modelo, que son relevantes para el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Karmiloff-Smith afirmó que existen tres fases distintas en el dominio de las formas lingüísticas. Durante la fase 1 el niño desarrolla el dominio de las diversas manifestaciones de una forma lingüística particular. La producción de estas formas depende de los procedimientos implícitos que operan en su totalidad. Los componentes de cada procedimiento no son accesibles y no pueden ser operados por separado.



Un ejemplo del dominio de una forma concreta estudiada por Karmiloff-Smith es la producción del artículo indeterminado por parte de niños de habla francesa. En francés el artículo indeterminado «*un*» o «*une*» tiene diversas funciones. Puede ser utilizado para la referencia no-específica; por ejemplo, «*un crayon*» (un lápiz), cuando se solicita cualquier lápiz) para la función numeral, por ejemplo «*un crayon*» (un lápiz), cuando se solicita solamente uno, o para la función denominativa, por ejemplo, «c'est un crayon» (esto es un lápiz), al etiquetar un objeto. En la fase 1 el niño domina todas estas funciones, pero utilizando un procedimiento *implícito* separado para cada una. Todos estos procedimientos dan como resultado la misma forma lingüística como *output*, es decir, «*un/une*», pero operan independientemente unos de otros.

Una vez que todos estos procedimientos conducen a producciones correctas, esto es detectado por un mecanismo de control interno que inicia la redescripción de los procedimientos implícitos en una forma que es accesible al procesamiento interno. Esta redescripción marca el paso a una segunda fase, y dado que se puede acceder a los componentes de las diferentes formas, éstas pueden ser relacionadas. En el caso del artículo indeterminado, los procedimientos separados se relacionan y se reconoce que existe una forma común pero con diversas funciones. Las demandas cognitivas de la fase 2 son considerables y como resultado pueden darse errores en las producciones. El niño puede hacer uso de apoyos cognitivos, como la adición de un partitivo para función numeral del artículo indeterminado, (por ejemplo, «*un* de *mouchair*» (*una de pañuelo*). En la fase 2 los errores, una vez detectados, son corregidos. Esto se lleva a cabo en un nivel que es inaccesible a la conciencia.

Entonces se efectúa la transición a la fase 3. Esto implica una redescripción ulterior de los procedimientos a una forma que ofrece al sujeto acceso consciente a los componentes de los procedimientos redescritos. Es este acceso ***consciente*** a los componentes lo que se representa conductualmente como conciencia

metalingüística. Es decir, por lo que respecta a la forma lingüística concreta en cuestión, el individuo puede reflexionar sobre ello deliberadamente y hacer juicios lingüísticos acerca de ella. Consecuentemente, respecto al artículo indeterminado, su producción en el habla en la fase 3 será equivalente a la de la fase 1. Es decir, las producciones estarán libres de errores. No obstante, existe una diferencia en los procedimientos subyacentes a estas formas conductuales idénticas. Aquellas de la fase 1 son *implícitas* e inaccesibles, mientras que aquellas de la fase 3 son *explícitas* y accesibles de forma consciente. Así, el niño en la fase 3 puede explicar por qué el artículo indeterminado es usado en un contexto dado y puede también juzgar cuándo los ejemplos de su uso son correctos o no.

Una importante contribución del modelo de Karmiloff-Smith es que el desarrollo de la conciencia metalingüística no está directamente unido a una edad concreta o a un estadio de desarrollo. Como ella señaló, «el niño estará simultáneamente en la fase 1 para un aspecto del lenguaje, en la fase 2 para otro y en la fase 3 para otro distinto» (KARMILOFF-SMITH, 1986b, pág. 115). Así pues, la conciencia de los diferentes aspectos del lenguaje será dependiente de la fase respecto a cada forma lingüística particular en lugar de estar ligada a un estadio de desarrollo cognitivo. De acuerdo con su modelo, los niños no pueden reflexionar sobre una forma concreta hasta que disponen de un conjunto de procedimientos que conducen a producciones correctas, y esos procedimientos han experimentado dos niveles de redescripción.

El desarrollo de la conciencia metalingüística está determinado por cambios más generales en la cognición que se dan en la infancia media

Esta explicación de la conciencia metalingüística fue establecida por TUNMER y HERRIMAN (1984). Argumentaron que la conciencia metalingüística no se desarrolla hasta la infancia media e implica procesamiento de control. De acuerdo con esta postura, el desarrollo de la conciencia metalingüística es dependiente del estadio de desarrollo cognitivo del niño. Esencialmente, la conciencia metalingüística requiere procesos cognitivos que son característicos del estadio de desarrollo operacional concreto y, como resultado, los niños no son capaces de reflexionar sobre el lenguaje hasta que están en la infancia media. Tunmer y Herriman citaron como prueba el hecho de que la mayor parte de las investigaciones sobre la conciencia metalingüística no encuentran que los niños realicen juicios explícitos sobre el lenguaje hasta que tienen por lo menos cinco años de edad. Despreciaron las reparaciones del habla, sugiriendo que éstas simplemente implican procesos automáticos en lugar de procesos de control.

Un estudio de HAKES, EVANS y TUNMER (1980) ofrece apoyo adicional a esta postura. Se propusieron a los niños tres tareas metalingüísticas (juicios de

aceptabilidad de oraciones, juicios sobre la sinonimia de oraciones y segmentación de palabras en fonemas) y un test de pensamiento operacional concreto. Encontraron que las realizaciones de los niños en las cuatro tareas correlacionaban altamente, sugiriendo que estaban relacionadas con la misma habilidad cognitiva subyacente.

Tunmer y Herriman, por consiguiente, consideraron el uso de procesos de control como la clave para la aparición de la conciencia metalingüística. En lugar de proceder a un nivel automático que puede llevar a correcciones espontáneas, el procesamiento de control permite al sujeto elegir el centrar su atención sobre el lenguaje y llevar a cabo operaciones conscientes sobre él.

La explicación de Tunmer y Herriman tiene dos dificultades principales. En primer lugar, no trata adecuadamente las producciones infantiles tempranas en las que los comentarios del niño indican que está reflexionando deliberadamente sobre el lenguaje. Aunque señalaron correctamente que la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística indican que los niños son incapaces de completar la mayor parte de las tareas metalingüísticas que se les presentan hasta al menos los cinco años de edad, existe, no obstante, una considerable cantidad de evidencias anecdóticas de producciones de conciencia metalingüística en edades mucho más tempranas.

En segundo lugar, no dieron ninguna indicación de la causa de lo que parece ser un giro cognitivo fundamental y bastante súbito desde el procesamiento automático al procesamiento de control. Aunque hipotetizaron que existe un cambio cognitivo subyacente que es responsable, no ofrecieron ninguna indicación de los mecanismos que provocan este cambio o de por qué ocurre alrededor de los cinco o seis años de edad.

Un modelo de conciencia metalingüística

Las tres explicaciones de la conciencia metalingüística implican afirmaciones que están en contradicción acerca de cuándo y cómo se desarrolla la conciencia metalingüística. A pesar de estas diferencias, es posible combinar mucho de lo que se ha afirmado en un modelo del desarrollo de la conciencia metalingüística. Este modelo está basado en lo sugerido por Bialystok y Ryan (1985a, 1985b), pero amplía sus puntos de vista para incluir la reflexión consciente sobre el lenguaje que no implica control intencional para alcanzar el acceso inicial al mismo. Al presentar este modelo es importante considerar muy atentamente lo que se quiere decir por *control*. Dijimos anteriormente que la conciencia metalingüística debe implicar reflexión sobre el lenguaje accesible a la conciencia. También señalábamos que aunque normalmente no dirigimos atención alguna al lenguaje, podemos hacerlo si lo deseamos. Es la segunda de estas observaciones la que es importante al atender al desarrollo de la conciencia metalingüística. *Elegir* atender al lenguaje implica un control deliberado. Cree-

mos que gran parte del desacuerdo acerca de cuándo se desarrolla la conciencia metalingüística se centra en esa cuestión.

Cuando los niños hacen reparaciones del habla, por tanto, como dijimos antes, pueden hacerlas sin ninguna conciencia. A veces, no obstante, las reparaciones conducen a la reflexión sobre el lenguaje, pero ésta aparece espontáneamente. Un error de habla ha disparado la reflexión en lugar de ser el niño el que centra deliberadamente su atención sobre el lenguaje por interés intrínseco.

Existen muchos otros ejemplos en los que algún aspecto del lenguaje alcanzará la conciencia espontáneamente y no requerirá procesamiento de control para llevarlo a ese nivel. De nuevo nuestra amiga Kate nos ofrece un ejemplo, esta vez a la edad de 3 años y 1 mes. Kate estaba sentada a la mesa cuando dijo «Can I have a bit of cheese, please? —*cheese please*— that's a rhyme» (Puedo coger un trozo de queso, por favor? —*cheese please*— es una rima). Aquí los sonidos de las palabras fueron suficientemente relevantes para llevar a Kate a comentarlos. No hay duda de que el comentario subyacente de Kate es una reflexión consciente sobre un aspecto del lenguaje. No obstante, esto no precisó una dirección de la atención deliberada y controlada para llevarlo a un nivel consciente, ya que se suscitó espontáneamente.



Otros ejemplos similares de esta reflexión espontánea y no obstante, consciente, sobre el lenguaje son ofrecidos por CLARK (1978) e incluyen comentarios de niños sobre el habla de otros. Un ejemplo de esto fue ofrecido en el capítulo 4, cuando un niño corrigió la pronunciación de otro niño diciendo «It's not dar, it's *car*» (No es doche, es *coche*).

Además, en el ambiente hay una gran cantidad de letra impresa, una forma de lenguaje que es mucho más duradera que la naturaleza transitoria del lenguaje hablado. Es entonces probable que la atención del niño se dirija espontáneamente a aspectos del lenguaje impreso. Lo impreso está allí, justo ante los ojos del niño y, dado que todavía no puede leer, no puede ir directamente al significado como hace con la palabra hablada. Puede, no obstante, inquirir acerca de la razón de su existencia o preguntar por qué hay espacios entre algunos trozos (letras) y no en otros.

Esta aparición espontánea de la reflexión sobre el lenguaje, que se da a un nivel consciente, aparecerá antes de la reflexión deliberada que requiere otros niveles de procesamiento de control. El último tipo, que implica procesamiento de control, se requiere para una gran parte de las tareas experimentales que se presentan a los niños para determinar sus capacidades metalingüísticas. En estas tareas el experimentador espera que el niño centre su atención en un aspecto particular del requerimiento, en lugar de captar la atención espontánea del niño hacia alguna propiedad intrínseca de un fragmento de lenguaje. Incluso en las tareas experimentales, uno debe tener cuidado en distinguir diferentes grados de dificultad, como ha señalado BIALYSTOK (1989). Algunas tareas requieren que el niño analice el lenguaje en un contexto donde el grado de procesamiento de control es bajo, mientras que otros implican un control mu-

cho mayor. Así pues, en una tarea en la que se pide al niño que juzgue si cada una de las oraciones de una serie es gramatical, se requerirá menos procesamiento de control si las oraciones tienen sentido para el niño y no contienen anomalías semánticas. Dada la relevancia del significado de las oraciones, se requieren niveles de control mucho mayores si las oraciones que han de ser juzgadas en cuanto a su gramaticalidad contienen anomalías semánticas. Consecuentemente, al examinar el desarrollo de la conciencia metalingüística debemos tener en cuenta la naturaleza de la tarea y el grado en que implica control, además de considerar la fase de desarrollo en relación a las formas lingüísticas estudiadas.

Este modelo también explica la posición adoptada por Tunmer y Herriman. En su definición de conciencia metalingüística enfatizaron la importancia del procesamiento de control y el requisito de que uno debe ser capaz de dirigir la atención deliberadamente a la estructura del lenguaje. Además, todos los resultados de las investigaciones que citaron en apoyo a su postura implicaban tareas que requerían altos niveles de control, niveles que es poco probable encontrar en los niños hasta los cinco o más años de edad.

Por tanto, en resumen, argumentamos que las capacidades metalingüísticas se desarrollan gradualmente y que el nivel de capacidad demostrado por los niños dependerá de su dominio de las formas lingüísticas consideradas. El desarrollo de esta conciencia comienza con las propiedades intrínsecas del lenguaje que llevan al niño a reflexionar espontáneamente sobre aspectos del mismo. Esas propiedades incluirán la existencia de reparaciones en la propia habla, la existencia de errores como malas pronunciaciones en el habla de los otros, palabras que son difíciles de pronunciar, palabras que riman unas con otras y caracteríticas de la palabra escrita que, dada su forma más visible y permanente, serán más relevantes que la palabra hablada.

A medida que el niño domina las diferentes formas implicadas en el uso del lenguaje se desarrollan niveles más altos de reflexión. La aparición espontánea de reflexiones proporcionará una base para una reflexión más controlada. Consecuentemente, el niño hará un giro gradual hacia reflexiones deliberadas sobre aspectos del lenguaje. Es probable que este cambio se vea intensificado por el dominio creciente del lenguaje escrito y que este dominio conduzca a niveles de control mucho más altos. Esta cuestión será tratada con más detalle en el último apartado del capítulo.

Conciencia fonológica

El desarrollo de la conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. Esta área ha recibido mucha atención por parte de los investigadores en los últimos años dada su importancia para la lectura. Si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capa-

ces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Para ello deben ser capaces en primer lugar de centrar su atención sobre los sonidos.

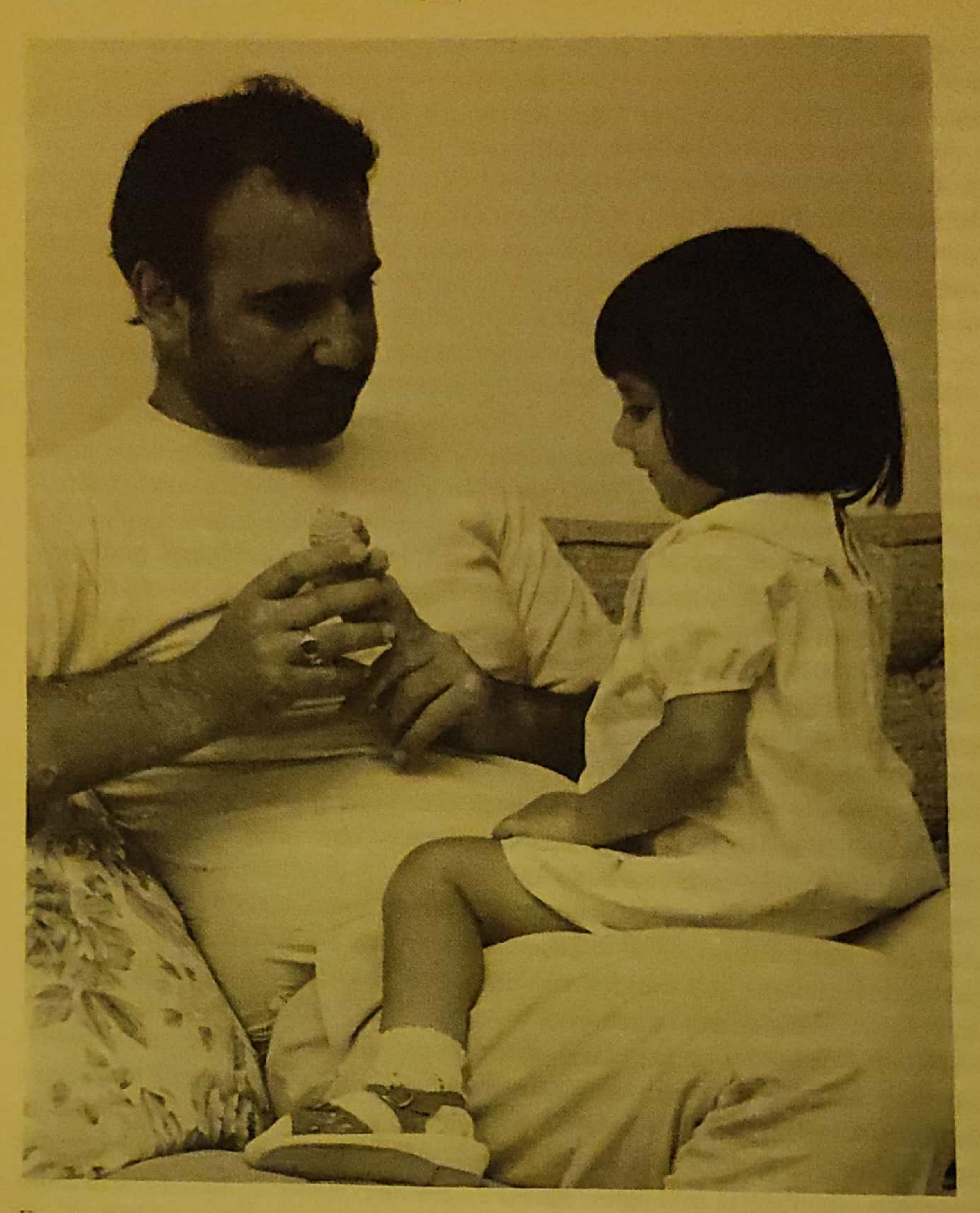
Aunque los sonidos son las unidades más básicas del lenguaje, combinándose para formar palabras, centrar la atención sobre ellos constituye una tarea particularmente difícil para el niño. A. M. LIBERMAN, COOPER, SHANKWEILER y STUDDERT-KENNEDY (1967) han mostrado que aunque nosotros percibimos fonemas, no existen como entidades separadas en la cadena hablada. No existe una división clara entre el final de un fonema y el principio del siguiente. I. Y. LIBERMAN (1987) ha descrito esto como *coarticulación* del habla, porque existe un solapamiento sustancial, siendo transmitida al mismo tiempo la información acústica para los fonemas adyacentes. Consecuentemente, cuando descomponemos una palabra en sus sonidos constituyentes y decimos estos sonidos individualmente —por ejemplo, «cat» (/kæt/; gato) en *cuh-ah-tuh*— solamente podemos producir aproximaciones a los fonemas subyacentes. Al apreciar esto, el lector podría tratar de decir *cuh-ah-tuh* lo más rápidamente posible. Notará que, independientemente de lo rápido que lo diga, los tres sonidos no se unen en la palabra «cat» a menos que se haga un salto preciso que implica distorsionar los sonidos.



Dada la dificultad de identificar los sonidos individuales del habla, ¿cómo desarrolla el niño esa capacidad? Peter Bryant y sus compañeros (por ejemplo, MACLEAN, BRYANT y BRADLEY, 1987; BRYANT y otros, en prensa) mantuvieron que la conciencia fonológica en el niño se desarrolla inicialmente a través de una conciencia de la rima y que una experiencia temprana con las rimas en el jardín de infancia favorecerá el desarrollo de la conciencia fonológica. En un estudio encontraron que algunos niños a la temprana edad de tres años podían clasificar palabras sobre la base de si rimaban o no, indicando una capacidad para reconocer los sonidos comunes que aparecen en algunas palabras (como *ad* en «lad» (/læd/ muchacho y «sad» (/sæd/ triste).

BRYANT y otros (en prensa) también examinaron la relación entre el conocimiento del niño de las rimas de jardín de infancia y la conciencia fonológica a los cinco y seis años de edad. El conocimiento de las rimas de jardín de infancia a los tres años de edad fue evaluado pidiendo a cada niño del estudio que recitase cinco rimas populares típicas de los jardines de infancia y anotando si, para cada rima, el niño conocía la rima completa, parte o nada.

La conciencia fonológica fue evaluada cuando los mismos niños tenían cinco años utilizando tareas de discriminación de fonemas, el test del fonema inicial y el test del fonema final. La tarea de discriminación del fonema inicial consistía en presentar al niño grupos de cuatro palabras. En cada grupo, tres de la palabras comenzaban con el mismo sonido y una de ellas no (por ejemplo «peg, *land*, pin, pot» (percha, *tierra*, alfiler, olla). El niño ha de detectar el sonido desapareado de cada grupo. La tarea del fonema final era igual a excepción de que los grupos de palabras se seleccionaron de tal modo que el fonema



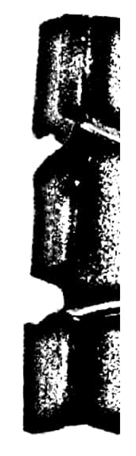
Experiencia temprana con rimas de jardín de infancia

final de una de las palabras era diferente (por ejemplo «pin, gun, *hat*, men» (clavo, pistola, *sombrero*, hombres). La tarea del fonema inicial se presentó de nuevo a los niños a los seis años de edad.

Los resultados indicaron que existía una fuerte relación positiva entre el conocimiento de las rimas de jardín de infancia y la conciencia fonológica a los cinco y seis años de edad. Si bien una correlación positiva no puede ser

tomada como una prueba definitiva de que la experiencia con las rimas en el jardín de infancia favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, su estudio, cuidadosamente controlado, sugiere una conexión definida que merece una ulterior atención en las investigaciones.

En un estudio subsiguiente, BALL, BRYANT, MACLEAN y BRADLEY (en preparación) pusieron a prueba la posibilidad de que fuese más fácil detectar algunos fonemas en palabras que otros. En particular, propusieron que sería más fácil para los niños, cuando se les presentase palabras monosilábicas, hacer juicios de discriminación basados en el fonema inicial que basados en los fonemas intermedios o finales. Esta predicción se basaba en el hecho de que hay una división natural en las palabras monosilábicas entre la consonante inicial o el grupo consonántico y el resto de la palabra. Estas partes de las palabras son denominadas el *inicio* y la *rima*, y por supuesto, si las dos rimas son idénticas (por ejemplo, *at*) las palabras riman, por ejemplo, «cat» (gata) y «rat» (rata). La tendencia a descomponer las palabras de forma natural a este nivel ha sido mencionada previamente por MACKAY (1972). Citó como prueba el hecho de que cuando se dan errores de habla que implican la producción de una combinación de dos palabras semánticamente relacionadas, como «shout» (grito) y «Yell»(alarido), se combina el comienzo de una (*sh*) con la rima de otra (*ell*) produciéndose la combinación «shell» (concha). El otro error posible, consistente en dividir cada palabra después de la vocal, produciendo, por ejemplo, «shoull», no se oye. Consecuentemente, dada la fragmentación natural que aparece, es probable que los niños encuentren más fácil atender al sonido inicial único que a uno de los dos sonidos unidos en la rima. Los resultados del estudio de Ball y otros confirmaron esta predicción. Los niños de cinco años experimentaron más dificultad con las tareas de discriminación que implicaban basar los juicios en uno de los fonemas de la rima que con aquellas que se referían al fonema inicial.



Si bien la tarea utilizada por Bryant y otros requería que los niños reflexionasen sobre los sonidos del lenguaje para identificar la palabra desapareada, ello no implica la segmentación explícita de las palabras en fonemas separados. Se ha utilizado una variedad de tareas diferentes para investigar esta habilidad en los niños. No obstante, el problema con algunas de estas tareas es que se exige al niño que diga los sonidos de las palabras y, como ya hemos dicho antes, no es posible verbalizar fonemas individuales.

I. Y. LIBERMAN, SHANKWEILER, FISHER y CARTER (1974) evitaron este problema de procedimiento utilizando una tarea de picar. Se presentaron a los niños una serie de palabras, normalmente formadas por uno a cuatro fonemas, y se les pidió que indicasen el número de sonidos de cada palabra picando con una madera sobre la mesa una vez para cada sonido. Dado que es muy probable que el niño no se haya encontrado antes con una tarea tan extraña, normalmente se le presentan una serie de ejemplos ofrecidos por el experimentador junto con, a veces, *feedback* correctivo en los primeros intentos. El argu-

mento es que si el niño tiene la habilidad de segmentar palabras en fonemas, los ejemplos y el *feedback* serán suficientes para transmitir los requerimientos de la tarea. Si no tiene la habilidad será incapaz de completar la tarea con éxito. Los resultados del estudio de I. Y. LIBERMAN y otros (1974) mostraron que los niños preescolares eran incapaces de determinar la cantidad de fonemas de las palabras, pero que la mayoría de los niños en su primer año de escolaridad podían segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes.

Aunque esta tarea parecía evitar las dificultades halladas en otras en las que el niño tenía que verbalizar los segmentos, TUNMER y NESDALE (1982) han demostrado que no puede ser una medida no-ambigua de la habilidad de segmentación fonética. Es posible que los niños lectores puedan recurrir a una estrategia alternativa para solucionar la tarea. Pueden responder sobre la base del deletreo de las palabras.

Tunmer y Nesdale investigaron esto utilizando la tarea de picar para cada fonema con niños de preescolar y niños de primer grado de entre cuatro y seis años de edad. Presentaron un grupo de veinticuatro palabras, la mitad de las cuales contenía dígrafos (pares de letras que representan un sonido único, como *sh* que representa el sonido /ʃ/ en *sh*ut (cerrado) y *oo* que representa el /u/ en b*oo*k (libro). Su predicción era que si los niños utilizaban el deletreo de las palabras el número de golpes sería igual al número de letras y no al de sonidos de las palabras. Por ejemplo, con «book» (libro) picarían cuatro veces, una para cada letra, en lugar de tres, una para cada fonema. En contraste, su ejecución en las palabras no-digráficas parecería correcta, ya que el número de letras en «bat» (murciélago) por ejemplo, es equivalente al número de fonemas.



Había dos aspectos interesantes de sus resultados. En primer lugar, aunque muchos de los niños preescolares hicieron una ejecución pobre, alrededor de una cuarta parte de ellos pudo resolver la tarea satisfactoriamente. Estos niños no habían recibido ninguna instrucción formal en la lectura. En segundo lugar, se dieron patrones distintos de respuestas en los niños más mayores, de manera que algunos segmentaron correctamente las palabras no-digráficas y las digráficas, mientras que otros hicieron una peor ejecución en las digráficas, picando frecuentemente una vez para cada letra. Ello sugería que estos niños estaban utilizando el número de letras de las palabras como estrategia para la tarea.

Los resultados de este estudio arrojan la cuestión de si los niños que utilizaban una estrategia de letras eran incapaces de segmentar las palabras en fonemas. Esto parece improbable porque si estos niños pueden deletrear las palabras, pueden probablemente leer y consecuentemente serán capaces de identificar fonemas individuales. (Ver el último apartado de este capítulo y el capítulo 9 para una discusión completa de este punto).

Es más probable que estos niños sean capaces de segmentar las palabras en fonemas, pero una vez pueden deletrear las palabras el número de letras se convierte en una pista más relevante y pueden utilizar esa estrategia. Esencialmente, ellos no tienen el alto grado de procesamiento de control requerido

para centrar su atención sobre los fonemas, que son menos relevantes que las letras.

Las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica sugieren que los niños inicialmente se dan cuenta de los sonidos del lenguaje cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar; es decir, riman. Como ya hemos sugerido, la aparición en el habla de palabras que riman cerca una de la otra puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras. Esto llevará al niño a centrarse en la similitud entre las palabras y en la diferencia. Cuando se consideran las palabras monosilábicas es más fácil atender a las partes de las palabras que son iguales (es decir, las rimas idénticas) y a las partes que son diferentes (es decir, los inicios) como resultado de la división natural entre rima e inicio. Así pues, el niño ha obtenido el acceso a los fonemas individuales, los inicios. Desde este punto la reflexión deliberada se puede extender a otros fonemas de las palabras hasta que el niño es capaz de llevar a cabo la segmentación fonémica al nivel requerido en las tareas de picar y en otras similares.

Conciencia de las palabras



Las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia de las palabras se han centrado en la comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades (como los fonemas y las frases) y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva ninguna relación directa con el objeto que representa.

En una serie de estudios descritos por BERTHOUD-PAPANDROPOULOU (1978), se formuló una cantidad de preguntas a niños suizos de entre cuatro y doce años de edad, diseñadas para investigar su compresión del concepto «palabra». Se les pidió que definieran el término «palabra» (¿Sabes qué es una palabra? ¿Qué crees?), decir si pensaban que diversos ejemplos eran palabras o no, contar el número de palabras de una frase hablada y dar ejemplos de palabras largas, cortas y difíciles.

Los resultados de esta investigación indicaron que los niños menores no hacían ninguna distinción entre la palabra y el objeto a que se refería y por consiguiente, no veían las palabras como entidades lingüísticas separadas. Al definir el término «palabra» sus justificaciones frecuentemente se referían a las propiedades del objeto (por ejemplo, «Fresa no es una palabra porque crece en el jardín»). Los niños de cuatro y cinco años frecuentemente también rechazaron muchas palabras como no-palabras y los artículos. No obstante, aceptaban frases como ejemplos de palabras individuales.

BOWEY y TUNMER (1984) han sugerido que esto es otro ejemplo de que los niños infraextienden y sobreextienden su uso de una palabra, en este caso la palabra «palabra». En el desarrollo del significado de las palabras, las sobre

e infraextensiones normalmente se dan porque el niño se centra en un atributo del concepto al que se refieren. Por ejemplo, puede extraer la cualidad de tener cuatro patas como el atributo definitorio del término «perro» (ver capítulo 4). Con el término metalingüístico «palabra» los niños no se centran en una característica de la propia entidad lingüística. En su lugar centran su atención en el significado o en la idea que se representa a través de la palabra. De manera que la dificultad que experimenta el niño al definir el dominio de referencia del término «palabra» es resultado de la dificultad para centrar la atención en la unidad lingüística. No tienen el grado de control necesario para conseguirlo.

Los niños dicen que las palabras contenido como los nombres y los verbos son palabras antes de decir lo mismo con respecto a las palabras función, no porque las palabras contenido tengan una forma lingüística más relevante, sino porque tienen una unidad de significado identificable para el niño. De la misma manera, los sintagmas nominales cortos como «el hombre grande» son aceptados porque conllevan para el niño un significado único. Las palabras función, sin embargo, no son aceptadas, bien porque no representan un significado identificable por sí solas, bien porque el significado de la palabra aislada es demasiado abstracto para que el niño lo entienda.

Las respuestas de los niños a las otras cuestiones planteadas por Berthoud-Papandropoulou, en general confirman que tienen dificultades para separar la entidad lingüística del significado y para centrar la atención sobre él. Cuando se les pide dar ejemplos de palabras largas dan palabras como «tren» y «alacena» (porque hay muchas cosas en ella) y como palabras cortas ofrecen «ojo» y «primavera» (la flor) (porque son pequeños).

Para la mayoría de los niños esta confusión entre el objeto y la palabra misma continúa hasta que empiezan a leer y escribir en la escuela. En lo impreso, la existencia de las palabras como entidades separadas de sus referentes es mucho más relevante. Para los niños que se enfrentan a los retos de aprender a decodificar el texto, frecuentemente el significado de las palabras está lejos de ser relevante. La influencia de la palabra escrita para ayudar al niño a comprender el concepto es evidente en las definiciones de palabras ofrecidas por los niños en el estudio de Barthoud-Papandropoulou. Una vez han empezado a leer, 56 niños de entre 6 y 12 años hacen referencia a las letras que forman las palabras, mientras que solamente 6 niños hacen referencia a los sonidos de las palabras. Consecuentemente, muchos niños encontraron ayuda en su tarea de desarrollar y comprender el concepto «palabra» a partir de su introducción a lo impreso. No solamente encontrarán más fácil centrar su atención en las palabras individuales como entidades lingüísticas separadas, sino que también desarrollarán una comprensión de que las palabras son unidades arbitrarias que no tienen ninguna relación directa con sus referentes. Verán palabras largas escritas que representan objetos pequeños (como «ciempiés») y palabras cortas que representan objetos grandes (como «tren»). También verán que palabras como los artículos y las preposiciones existen como palabras por derecho propio.

El trabajo de Berthoud-Papandropoulou, junto con otra investigación que ha utilizado técnicas similares, ha ofrecido aclaraciones importantes al desarrollo del concepto de «palabra» en el niño. No obstante, no debe ser interpretado necesariamente como una sugerencia de que los niños pequeños no tienen ningún concepto de esta entidad lingüística independiente de su significado. Ahora está bien establecido que los niños se esforzarán en dar sentido a las preguntas planteadas por los adultos y que, incluso si no están familiarizados con algunos de los términos empleados por los adultos, pueden hacer una suposición acerca de lo que se les pide, frecuentemente una suposición inspirada basada en los aspectos relevantes del contexto y responder sobre esa base (DONALDSON, 1978).

Así pues, aunque se ha demostrado que los niños pequeños confunden las propiedades del objeto con la palabra misma, puede ser que tengan *algún* concepto de la entidad lingüística «palabra» y puedan reflexionar sobre ella a algún nivel. Su confusión aparece porque no están familiarizados con el término «palabra» y, dada la relevancia del significado para los niños, pueden inferir que se les está preguntando acerca de ese aspecto más relevante. Consecuentemente, puede ser que los niños sean capaces de reflexionar sobre las palabras como entidades lingüísticas antes de lo que sugieren los estudios.



La posibilidad de que los niños pequeños tengan algún concepto de palabra fue investigada en un estudio de BOWEY, TUNMER y PRATT (1984). Utilizando una modificación de una técnica desarrollada por DOWNING (1964, 1971), examinaron la capacidad de los niños de entre cinco y ocho años de edad en preescolar y en primero y segundo grado para discriminar las palabras de los fonemas y las palabras de las frases. Se presentó a los niños una serie de estímulos y se les preguntaba en cada caso si era una palabra o no. La palabra estímulo siempre era una palabra familiar de una y dos sílabas que contrastaba en tareas separadas con sonidos que no constituían palabras inglesas (como /ɜ/, /f/, /tə/ /kə/ y con sintagmas cortos de dos palabras (como «la tormenta», «viento frío»).

Para tener en cuenta el uso del término «palabra» en las instrucciones, la mitad de los niños de cada nivel de edad recibieron una tarea corta de entrenamiento. El entrenamiento era esencialmente igual a los ensayos de la prueba, pidiendo a los niños que dijeran si cada estímulo que oían era una palabra o no. Durante el entrenamiento se ofrecía *feedback* correctivo con explicaciones. Dependiendo de la tarea concreta, las explicaciones consistían en decir al niño que un sonido era una pequeña parte de la palabra y que las palabras estaban hechas de más de un sonido (la tarea de discriminación palabra-fonema) o que, por ejemplo, el sintagma «viento frío» estaba formado de dos palabra y que «frío» es una palabra y «viento» es una palabra (la tarea palabra-frase). Podría asumirse que si los niños no fuesen capaces de reflexionar sobre las unidades lingüísticas implicadas, no se beneficiarían en ningún sentido del entrenamiento, ya que no serían capaces de relacionar las explicaciones que se les ofrecen en el *feedback* correctivo con ningún concepto de los que poseen. Si pudiesen centrar su atención en estas entidades, no obstante, pero no cono-

ciesen el término «palabra», aquellos que recibiesen el entrenamiento corto se beneficiarían. Su ejecución sería mejor que la del grupo de niños que no tuvieron ningún entrenamiento. Los niños que recibieron entrenamiento se beneficiarían porque habrían tenido la oportunidad de determinar exactamente lo que se les pedía.

Los resultados indicaban que los niños de entre seis y ocho años en primero y segundo grado tenían un dominio razonable del concepto «palabra» y podían discriminar las palabras de los sonidos y las frases, particularmente cuando las palabras eran palabras contenido (nombres, verbos y adjetivos). Estos niños eran capaces de hacerlo tanto si habían recibido entrenamiento como si no. Esto sugería que tenían alguna comprensión del término «palabra» y que no requerían entrenamiento para alcanzar su significado al tratar con palabras contenido. Las palabras presentaban una mayor dificultad y tanto los niños de primero como los de segundo se beneficiaron del entrenamiento cuando se trataba de palabras función.

En contraste, los niños preescolares de cinco años que no recibieron ningún entrenamiento no fueron capaces de discriminar las palabras contenido de las palabras función de otras unidades lingüísticas. Aquellos que recibieron entrenamiento, no obstante, fueron realmente capaces de discriminar las palabras función de los sonidos y las frases, indicando que eran capaces de atender a estas unidades lingüísticas cuando se les pedía. Esto no se extendía a las palabras función, sugiriendo que la habilidad para dirigir la atención hacia unidades lingüísticas arbitrarias no está totalmente desarrollada a esta edad.



En resumen, por consiguiente, se puede concluir que antes de la escuela los niños tienen alguna conciencia de las palabras aunque esto muy bien puede limitarse a las palabras contenido. Además, es probable que no relacionen la etiqueta «palabra» con su noción, en cierto modo vaga, de la unidad lingüística. Con mayor probabilidad interpretaron «palabra» como referida a las propiedades de los objetos o de las acciones representadas por las palabras. Así pues, si las palabras no representan objetos o acciones y por consiguiente están faltas de propiedades concretas, como en el caso de las palabras función, no serán consideradas palabras.

Una vez que los niños llegan a la escuela y se embarcan en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la unidad lingüística se hace más relevante y son capaces de aplicar su conciencia inicial de las palabras como entidades separadas a su existencia más permanente en el lenguaje escrito. Esto posibilitará que el concepto sea refinado ulteriormente y ampliado hasta incluir las palabras función, siendo también restringido para excluir los sintagmas.

Conciencia sintáctica

El estudio del desarrollo de la conciencia sintáctica en el niño principalmente ha tratado de la conciencia de la gramática de las oraciones. Si bien los

niños son capaces de emitir oraciones gramaticalmente correctas en su habla desde una edad relativamente temprana, esto no puede ser tomado como prueba de conciencia sintáctica. Las producciones correctas resultan normalmente de un conocimiento tácito de la gramática en una forma que puede no estar disponible para la reflexión consciente. Consecuentemente, las tareas que son utilizadas para investigar la conciencia sintáctica han sido diseñadas para garantizar que una ejecución adecuada requiere una reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones, en lugar del conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla.

Se han utilizado dos tareas principales. Estas son la tarea de *enjuiciamiento*, en las que se pide al niño que juzgue si unas oraciones son gramaticalmente correctas, y la tarea de *corrección*, en la que se pide al niño que corrija oraciones que contienen violaciones sintácticas. Al igual que en las investigaciones sobre la conciencia de las palabras, la relevancia del significado transmitido por el lenguaje puede influir sobre la ejecución en estas tareas, tendiendo los niños a evaluar las oraciones por su significado. TUNMER y GRIEVE (1984) mostraron que los niños entre cuatro y siete años de edad pueden rechazar una oración que es gramaticalmente aceptable porque el significado de la oración contradice su experiencia. Por ejemplo, la oración «Ayer papá pintó la valla» fue rechazada por un niño de cuatro años sobre la base de que «Los papás no pintan vallas; pintan paredes» (TUNMER y GRIEVE, 1984, págs. 99-100). De mismo modo aceptan oraciones con violaciones gramaticales si el significado es evidente y aceptable para ellos.



PRATT, TUNMER y BOWEY (1984) utilizaron un procedimiento que minimizaba la influencia del significado sobre la ejecución para determinar si los niños pequeños pueden corregir errores sintácticos. Presentaron a niños de cinco y seis años de edad una tarea de corrección en la que las oraciones eran cuidadosamente seleccionadas de manera que sus significados, una vez corregidos, fuesen aceptables para los niños. Se les explicó que cada oración que oyesen contendría un error y que ellos debían «arreglar cada una». Se utilizaron dos tipos de violación gramatical —violaciones del orden de las palabras como «Teacher the read a story» (Maestro el leyó una historia) y omisiones de morfemas en contextos obligatorios como «Yesterday John bump his head» (Ayer John se da un golpe en la cabeza)—. Los dos tipos de violación se mostraron a través de dos muñecas que fueron presentadas a cada niño como incapaces de hablar correctamente. Se pedía al niño que corrigiese las producciones de las muñecas.

Por lo que respecta a las oraciones de omisión de morfemas, los niños de cinco y seis años de edad eran capaces de corregir la mayoría de las oraciones y conseguían puntuaciones medias de más del noventa por ciento de acierto. Por el contrario, la tarea de orden de palabras era más difícil, llegando los niños de cinco años a menos del cincuenta por ciento de acierto como media, mientras que los de seis años puntuaron por encima del setenta y cinco por ciento de acierto. La peor ejecución en la tarea de orden de palabras fue proba-

blemente resultado de que estas violaciones sintácticas conducían a mayores rupturas del significado de la oración. En la tarea de orden de palabras el significado frecuentemente no es aparente y la oración ha de ser recordada como fragmentos separados que necesitan ser reordenados para ofrecer una oración correcta y significativa. Esto sitúa grandes demandas sobre el procesamiento que se requiere y probablemente implica mucha más reflexión sobre las estructuras gramaticales involucradas que la tarea de omisión del morfema. Con las omisiones de morfemas el significado permanece casi completamente intacto. De manera que la oración es más fácil de recordar en su totalidad mientras se hace la corrección. Realmente, el efecto del error en la oración puede ser tan pequeño que el niño incluso no lo note, oyéndola como una versión correcta. La versión «correcta» puede ser producida automáticamente sin que el niño se de cuenta de que ha hecho la corrección.



Bowey (1986) examinó la posibilidad de que pudiese *parecer* que los niños corregían algunas oraciones simplemente porque no se dieron cuenta del error cuando lo procesaron inicialmente. En un amplio estudio, presentó a niños de entre cinco y diez años una tarea de memorización de oraciones y una tarea de imitación, además de una tarea de corrección. En la tarea de memoria se pidió a los niños que repitiesen oraciones de distinta longitud. Algunas de ellas eran gramaticalmente correctas, mientras que en otras se empleó un orden de palabras al azar. La memoria de los niños para las oraciones correctas fue superior que para las de orden al azar, no pudiendo muchos recordar correctamente ninguna de las de orden al azar. Estos resultados indicaron que las violaciones del orden correcto de las palabras podrían ser más difíciles para los niños por tener dificultad para recordar las palabras de la oración que han de corregir. Dado que han de recordar las palabras y reordenarlas, la dificultad podría estar en recordar las palabras en lugar de en una falta de conciencia gramatical.

También resultó de interés la tarea de imitación de oraciones en comparación con la de corrección. La tarea de imitación era similar a la de memoria en tanto que se esperaba que los niños repitiesen las oraciones que oían literalmente. Tanto la tarea de imitación como la de corrección incluían omisiones de morfemas y violaciones menores del orden de palabras. Los resultados mostraron que los niños de cinco años frecuentemente tenían dificultades para repetir las oraciones con los errores incluidos y normalmente producían una versión correcta. Parecía que no se daban cuenta del error cuando se les presentaba la oración. Los grupos restantes fueron todos capaces de repetir la oraciones con los errores incluidos. La ejecución en la tarea de corrección fue también menor para los niños más jóvenes, pero aumentó más gradualmente a través de los diferentes grupos de edad. Como señaló Bowey, sus resultados sugerían que incluso cuando se les decía a los niños que las oraciones contenían errores, los de cinco años podían tener dificultades para detectarlos. A veces podían corregirlos espontáneamente, como se pudo ver en la tarea de imitación. Esto llevaría a la apariencia de que son capaces de corregir estas oraciones delibera-

damente en una tarea de corrección. En otras oraciones, no obstante, su dificultad para detectar el error haría más ardua la corrección. A menos que se corrija espontáneamente, el primer paso en la corrección del error es su identificación.

En lugar de intentar evitar la influencia de oraciones que no tienen significados aceptables para el niño, BIALYSTOK (1986) explotó deliberadamente la influencia del significado para examinar cambios en el grado de control que los niños aportan a la tarea. Su estudio contenía una tarea de enjuiciamiento y una tarea de corrección e incluía tanto a niños bilingües como monolingües. Aquí vamos a restringir las consideraciones a la ejecución de los niños monolingües en la tarea de enjuiciamiento. En ella se pedía a los niños que juzgasen la aceptabilidad sintáctica de cuatro tipos de oraciones diferentes. Las oraciones eran bien gramaticales y significativas, gramaticales pero anómalas, no-gramaticales y significativas o no-gramaticales y anómalas. El argumento de Bialystok era que, a causa de la relevancia del significado, las oraciones anómalas requerirían niveles más altos de procesamiento de control y por consiguiente, sería más difícil juzgar su aceptabilidad sintáctica.

Los resultados, en general, confirmaban esta predicción, al hacer los niños juicios más correctos cuando las oraciones eran gramaticales y significativas o no-gramaticales y anómalas que cuando eran gramaticales y anómalas o no-gramaticales pero significativas. Por su ejecución parecía que todos los niños experimentaban una considerable dificultad para dirigir su atención solamente hacia la gramaticalidad de las oraciones. Consecuentemente, su ejecución fue muy pobre en las oraciones en las que los juicios basados en el significado estaban en conflicto con los juicios basados en la gramaticalidad.



Aunque sea de interés teórico, la habilidad para hacer juicios gramaticales independientemente del significado es probablemente de poco valor práctico para el niño. Lo que es importante es que los niños pueden, si se les pide, evaluar los aspectos gramaticales de las oraciones. Esto es de particular valor cuando los niños están aprendiendo a leer y una vez que han dominado el proceso. Cuando los niños están aprendiendo a leer, frecuentemente encuentran palabras que no pueden descodificar. Utilizar su conocimiento de la sintaxis, así como la semántica y la pragmática (ver capítulo 9) les ayudará mucho en la tarea de tratar de descubrir cuál es la palabra. Una vez que han dominado el proceso de la lectura, su conocimiento de la sintaxis continuará jugando un papel importante en el control y en la detección de errores en la comprensión. Por ejemplo, si uno lee «Ellos iba a la feria», la detección de un desacuerdo entre el sujeto y el verbo sugiere un error de lectura. Por consiguiente es importante releer la frase para asegurarse de que se obtiene el significado correcto. Por tanto, el desarrollo de la conciencia sintáctica juega un papel importante en el desarrollo de la alfabetización.

Conciencia pragmática

El estudio de la conciencia pragmática ha abarcado un amplio abanico de temas, incluyendo la conciencia del niño de los procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada. Ya que los dos primeros temas fueron tratados en el capítulo 6, cuando examinamos la comprensión del niño del fracaso comunicativo y su habilidad para evaluar las formas de requerimiento y asociarlas a diferentes situaciones sociales, en este apartado vamos a considerar la habilidad para controlar la información de entrada.

Esta habilidad es importante, ya que permite a los sujetos controlar su comprensión de la información de entrada. Asumimos que en circunstancias normales la información que oímos en una conversación o en una conferencia, o que leemos en un libro, será consistente. Si notamos una aparente contradicción entre una frase y la siguiente o entre un párrafo y el siguiente, ello señala un posible fallo en la comprensión. Entonces se puede actuar, buscando clarificación de parte del oyente o releyendo un pasaje en el libro.

La cuestión de la edad a la que los niños desarrollan esta habilidad fue estudiada por primera vez por MARKMAN (1979, 1981). Leyó a los niños pasajes que contenían inconsistencias. Por ejemplo, un pasaje que describía tipos distintos de peces y que contenía la siguiente información:



> Los peces deben tener luz para poder ver. No hay ninguna luz en el fondo del océano. Allá abajo hay total oscuridad. Cuando está oscuro los peces no pueden ver nada. Ni siquiera pueden ver los colores. Algunos peces que viven en el fondo del océano pueden ver el color de su comida; así es como saben lo que comen.

Markman encontró que incluso cuando la inconsistencia estaba expresada explícitamente como en el extracto anterior, muchos niños no podían darse cuenta de ella. Normalmente los niños de hasta los once años de edad no detectaban ningún problema en los pasajes, lo que implicaba que no controlaban su comprensión sobre los mismos. No obstante, al discutir sus hallazgos, Markman reconoció que su tarea era bastante difícil y que sus resultados no debían ser tomados como indicadores de que los niños de edades más tempranas no pueden controlar la información de entrada por lo que respecta a la consistencia en otras situaciones.

Para determinar si los niños más pequeños pueden detectar inconsistencias, TUNMER, NESDALE y PRATT (1983) presentaron a los niños pasajes más cortos que describían acontecimientos que podían estar entre su experiencia. Cada pasaje contenía solamente tres frases y se le decía al niño de antemano que algunos de los pasajes serían absurdos y no tendrían sentido mientras que otros serían correctos y tendrían sentido. La tarea del niño era evaluar cada historia. Algunos niños recibían versiones de las historias en las que la inconsistencia

estaba explícitamente expresada en el pasaje. A otros se les daban versiones en las que la contradicción era implícita y solamente podía ser detectada si la información contenida en el pasaje era evaluada en relación al conocimiento existente de información relevante. Un ejemplo típico de pasaje con información inconsistente es: «Cuando las bicis tienen las ruedas rotas no se pueden conducir. Una mañana un coche pasó por encima de la bici de Juanito y le rompió la rueda. Entonces Juanito cogió su bici y condujo hasta la casa de un amigo». La versión implícita equivalente de la historia se produjo reemplazando la primera frase por «Juanito tuvo una nueva bici para su cumpleaños».

Los resultados indicaron que hacia los cinco años, muchos niños eran capaces de evaluar la consistencia de historias de ese tipo. Aunque la ejecución era generalmente superior en las historias que contenían contradicciones explícitas, algunos niños eran capaces de juzgar las historias implícitas con un considerable grado de precisión. Consecuentemente, cuando se ofrecían al niño pasajes cortos basados en acontecimientos dentro de su propia experiencia, podían controlarlos por lo que respecta a la consistencia.

Más recientemente, PRATT, TUNMER y NESDALE (1989) ampliaron su trabajo para examinar la habilidad del niño para detectar inconsistencias en pasajes que variaban en cuanto al grado en que se basaban en la experiencia. Como ha señalado BRUNER (1986), una función muy importante del lenguaje es que puede ser usado para crear y describir mundos imaginarios. En las historias, frecuentemente se crean muchos en los que los acontecimientos que aparecen, aunque sean internamente consistentes dentro de la historia, contradicen las propias experiencias del niño. Los libros de «Mr. Men» (Sr Hombres) de Roger Hargreaves, como «*Mr Silly*» (Sr. Tonto) ofrecen un excelente ejemplo de estas historias. Consecuentemente, si los niños han de controlar su comprensión de historias de ese tipo, deben ser capaces de evaluar la consistencia de los pasajes independientemente de la relación con la experiencia de la información contenida en ellos.



Pratt y otros investigaron esto utilizando tres tipos distintos de pasajes. Estos eran los *basados en la experiencia*, que contenían información que estaba dentro de la experiencia del niño; los *neutrales*, que contenían información que expresaba relaciones arbitrarias; y los de *contra-experiencia*, que presentaban información que contradecía las propias experiencias del niño. Se produjeron versiones inconsistentes y consistentes para todos los tipos de pasajes y se pedía de nuevo a los alumnos que evaluasen la consistencia de cada pasaje. Los pasajes basados en la experiencia eran los mismos que los utilizados en el estudio previo. Ejemplo de los otros pasajes son:

Neutral
Si es el palo rojo, entonces es el más largo. Juan miró los distintos palos de colores y cogió el rojo. Era el palo más corto.

Contra-experiencia
En la nevera el zumos de frutas se caliente mucho en el estante vertical. Un día Bob sacó el zumo del estante vertical de la nevera. Estaba muy frío.

Los resultados de nuevo indicaban que hacia los cinco o seis años los niños desarrollan la habilidad para detectar inconsistencias en pasajes cortos. Además, son igualmente capaces de hacerlo con pasajes neutrales que con pasajes basados en la experiencia. Se experimentó mayor dificultad con los pasajes de contra-experiencia, aunque algunos niños de seis años eran capaces de evaluarlos correctamente.

DIAS y HARRIS (1988) encontraron resultados similares al examinar la habilidad de razonamiento de los niños de entre cuatro y seis años. Les presentaron silogismos, algunos de los cuales iban en contra de su propio conocimiento. Por ejemplo, se les presentaba a los niños lo siguiente:

Toda la nieve es negra.
Tom toca nieve.
¿Es negra?

Encontraron que los niños daban con mayor probabilidad las respuestas correctas si los silogismos que iban en contra de su conocimiento se presentaban en un contexto «creíble» y utilizando una entonación «creíble» que si se presentaban de forma prosaica.

Estos estudios revelan que los niños pueden controlar la información de entrada. No obstante, es probable que en sus interacciones cotidianas sean menos eficaces en su control que en condiciones experimentales en las que es alentado. Consecuentemente, cuando aparecen los fallos de comprensión, los niños deben ser alentados a reflexionar sobre ellos y discutir las razones de los malentendidos y de los fracasos en alcanzar los significados propuestos en las frases. Esto es particularmente importante en el aula, donde los niños pueden experimentar dificultad con gran parte del lenguaje empleado y fracasar en la adecuada evaluación de su comprensión. Se beneficiarán mucho si se les ofrecen oportunidades para desarrollar en mayor grado sus habilidades metalingüísticas.

Conciencia metalingüística, lectura y alfabetización

En esta sección examinamos la relación entre conciencia metalingüística y lectura, para considerar después el tema más amplio de la conciencia metalingüística y la alfabetización. Existe un considerable desacuerdo respecto a si la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje es un resultado del aprendizaje de la lectura o un prerrequisito para dominarla. DONALDSON (1978) ha sugerido

que el proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela es responsable del desarrollo de la conciencia metalingüística. Consideró que la lectura es el empujón que lleva al niño a desarrollar el control metalingüístico, control que por su parte se extiende a otros dominios cognitivos. Por otra parte, TUNMER y BOWEY (1984) sostuvieron que «la habilidad metalingüística para reflexionar sobre el lenguaje podría... ser un prerrequisito importante para poder leer, ya que sin esta habilidad el niño no sería capaz de descubrir las propiedades del lenguaje hablado que son centrales para las correspondencia entre sus formas habladas y escritas» (pág. 152).

Aunque estas dos visiones son opuetas, probablemente ambas contienen elementos correctos. Como dijimos antes en este capítulo, la capacidad para reflexionar sobre aspectos del lenguaje existe antes de que el niño se enfrente a la instrucción de la lectura. Esta reflexión frecuentemente aparece de forma espontánea e inicialmente no procede de un control deliberado. Para la mayoría de los niños que provienen de familias que no hacen mucho énfasis en el lenguaje, toda reflexión sobre el mismo antes de la entrada en la escuela puede haber sido espontánea. Enfrentarse a la tarea de aprender a leer centrará más la atención sobre el lenguaje. Como describiremos en el capítulo 9, los niños deben ser capaces de centrar su atención sobre las palabras y los sonidos para dominar la decodificación del texto. Como argumentaron Tunmer y Bowey, los niños no podrán realizar las correspondencias letra-sonido si no pueden centrar la atención sobre los fonemas.

Además, como el maestro en el aula hablará acerca de las palabras, sonidos y otras unidades lingüísticas los niños deben aprender a centrar la atención en ellas deliberadamente, en una forma que requiere mayores niveles de control. Estas unidades de lenguaje se convertirán en el tema de las secuencias de comunicación entre el maestro y el niño. Un maestro puede preguntar a un niño «¿Qué sonido hace la primera letra de esta palabra?» Inicialmente muchos niños tendrán muchas dificultades con este tipo de preguntas y los maestros deben ser conscientes de que esta reflexión deliberada y consciente supone un desafío para el niño. No obstante, la forma permanente del lenguaje escrito y el hecho de que el niño no puede ir directamente al significado cuando se encuentra por primera vez con esta forma, la ayuda a superar el desafío. Gradualmente, a medida que domina la palabra impresa, desarrollará niveles más altos de control para dirigir la atención sobre el lenguaje y desarrollará un espectro más amplio de conocimiento acerca de las distintas unidades lingüísticas.

Naturalmente, habrá muchas diferencias individuales entre los niños que influirán en el proceso de aprendizaje de la lectura. Para muchos niños, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje estará más desarrollada que para otros. OLSON (1984) ha señalado que a los niños que crecen en hogares donde es valorada la alfabetización, los padres les enseñan con frecuencia palabras de forma explícita. El padre o la madre se sienta con el niño sobre sus rodillas y, a medida que miran un libro juntos, procederá a enseñarle los significados

de las palabras individuales. Comenzarán considerando los nombres, diciéndole al niño que es el dibujo de un perro. El padre puede repetir la palabra varias veces y después alentar al niño para que lo diga, (por ejemplo, «Jessie, di perro»). Este patrón de interacción se establece frecuentemente en los primeros dos años y el contenido de las interacciones se amplía a otras palabras, incluyendo adjetivos y verbos. El padre o la madre puede, por ejemplo, señalar un dibujo de un hombre con una pala y decir «Mira, cavando —el hombre está cavando—. Sebastián, di cavando». Estas secuencias de interacción, además de ampliar el vocabulario del niño centran la atención conjunta y explícitamente sobre las unidades del lenguaje. Los niños que experimentan secuencias de este tipo se hacen más conscientes del lenguaje. También se familiarizan más con un formato de enseñanza que se encontrarán en el aula cuando, por ejemplo, el maestro enseñe a los niños a decir la palabra que está escrita en la pizarra.

Muchos niños no habrán tenido estas experiecias durante los años preescolares y para ellos la habilidad limitada para reflexionar sobre el lenguaje que ha surgido de las emisiones motivadas espontáneamente debe ser desarrollada de forma deliberada por el maestro. Hay muchas formas de hacerlo, incluyendo el alentar al niño para desarrollar un interés hacia el intento de escribir, como se describe en el capítulo siguiente.



El tema más amplio que tiene que ver con la relación entre alfabetización y conciencia metalingüística es complejo y nosotros en realidad no afirmamos ofrecer una explicación definitiva de esta relación. En su lugar ofrecemos unos cuantos indicadores que dan una idea de lo que podría estar implicado. En este contexto deseamos de nuevo dejar claro que no tomamos como definición de alfabetización una restringida referida solamente a la habilidad de leer y escribir. Por el contrario, creemos que la alfabetización debe ser y frecuentemente es interpretada de manera más amplia, para referirse al dominio del lenguaje, en su forma escrita y hablada, lo que permite al sujeto ejercitar un control sobre su uso. En esencia pensamos en una persona alfabetizada como en alguien que usa el lenguaje fluidamente y que puede hacer una elección acerca de cómo transmitir su intención de significado. Esto puede hacerse extensible a la descripción de las sociedades alfabetizadas que han desarrollado un alto grado de control sobre su lenguaje. Lo han traducido a formas escritas y pueden moverse entre las dos formas de una a otra, ejercitando una elección acerca de qué forma utilizar y cómo emplear cada forma.

Visto de esta manera, creemos que la conciencia metalingüística y la alfabetización están entrelazadas intrincadamente e históricamente se han desarrollado de forma conjunta. Para el niño también se da el caso de que ambas se entremezclan en el desarrollo. El desarrollo de la conciencia metalingüística principalmente implica mirar más allá del significado relevante trasmitido por el lenguaje para ir a las unidades lingüísticas implicadas. A la vez ofrece un mayor control sobre el significado. Mientras que el niño pequeño tiende a ir directamente a un significado particular que ve como el obvio, el niño con

conciencia metalingüística aprecia que el lenguaje que utiliza no tiene una correspondencia uno a uno con el significado. Las palabras son grupos arbitrarios de sonidos que toman significado a través de su uso en un dominio social compartido. Normalmente este dominio será la cultura o subcultura en la que se usa la palabra.

Además, la sintaxis del lenguaje nos permite representar los mismos significados subyacentes o similares de diversas formas. Por ejemplo, las oraciones «El gato cazó al perro» y «El perro fue cazado por el gato» tienen el mismo significado. También la existencia de homófonos, como «sun» (/sʌn/) (sol) y «son» (/sʌn/) (hijo), homógrafos como «bank» (banco) y solapamientos de las formas superficiales del lenguaje conducen a la producción de emisiones que tienen idénticas formas superficiales pero diferentes significados. Los ejemplos incluyen oraciones ambiguas como «Visiting relatives can ben boring» («Visitar a los parientes puede ser aburrido» *o* «Los parientes de visita pueden ser aburridos») y «The robber took the money from the bank» («and then rowed away» or «and then jumped in the getaway car»). («El ladrón se llevó el dinero del banco» [«y entonces huyó» o «y entonces saltó al coche de fuga»]). Consecuentemente, la extracción más controlada del significado es un resultado principal del desarrollo de la conciencia metalingüística. El sujeto puede deliberar acerca del significado y reflexionar sobre la interpretación más apropiada de una producción o de un texto.

Del mismo modo, al producir lenguaje, el niño se hace más capaz de elegir cómo quiere decir algo. Puede elegir entre una selección de palabras y estructuras sintácticas para transmitir significados sutiles o asociar su intención de significado a una situación particular. También aprende que algunas construcciones son más apropiadas en el lenguaje escrito mientras que otras son más ajustadas al lenguaje hablado. Inicialmente, como afirma Olson, es probable que el ejercicio de elección que implica reflexión sobre diversas posibilidades se dé al escribir en lugar de al hablar, ya que el acto de escribir es una actividad mucho más deliberada. Esto a su vez conducirá a una mayor reflexión sobre el lenguaje, reflexión que se generaliza al lenguaje hablado y que permitirá un mayor control sobre el uso del lenguaje.

Consecuentemente, creemos que mucho de lo que vemos como alfabetización, al referirnos a un dominio de las formas hablada y escrita, está basado en habilidades derivadas a partir del conocimiento metalingüístico. Son estas habilidades las que hacen posible la elección y el control, y es el ejercicio de la elección y el control lo que es central en la alfabetización. El aprendizaje de la lectura y la escritura jugará un papel importante en el desarrollo general. Las actividades implicadas favorecerán el ulterior desarrollo de la reflexión sobre el lenguaje y también llevarán al niño a usar su diversa gama de conocimiento metalingüístico de una forma integrada al hablar, escuchar, leer y escribir.



Este capítulo y el siguiente tratan del desarrollo de la comprensión infantil de la palabra escrita. En este capítulo el interés se centra en los procesos implicados en el aprendizaje de la escritura, mientras que el siguiente trata del aprendizaje infantil de la lectura. Existe claramente una buena parte de solapamiento en las habilidades que los niños deben dominar al aprender a leer y al aprender a escribir, y mucho de lo que el niño aprende al implicarse en una de estas actividades será relevante y beneficioso para la otra. Consecuentemente, aunque nosotros nos centraremos en el aprendizaje de la lectura, por su parte, el lector debe ser consciente de que hay importantes vinculaciones entre ellas y que el aprendizaje que tiene lugar al implicarse en una beneficia a la otra.



Aproximaciones a la escritura

Antes de considerar los procesos implicados cuando el niño aprende a escribir, es necesario examinar primero las aproximaciones que se han hecho a la enseñanza de la escritura. No existe un claro acuerdo en la literatura respecto a cómo aprenden los niños a escribir y como resultado hay muchas aproximaciones que difieren en detalles puntuales. No obstante, para nuestros propósitos, la mayoría de ellas pueden agruparse juntas bajo el título de *aproximación tradicional*, ya que implican los mismos supuestos básicos acerca de cómo aprenden a escribir los niños. De acuerdo con esta aproximación, que ha dominado durante muchos años el pensamiento de los investigadores en el área, los niños no aprenden y de hecho no deben aprender a escribir hasta que entran en la escuela. Se argumenta que la escritura es una actividad muy compleja y que por consiguiente debe ser enseñada por maestros cualificados. Esencialmente los niños aprenden a escribir como resultado de la instrucción formal.

Muchos educadores que adoptan esta posición amplían la argumentación hasta afirmar que el aprendizaje de la escritura debe seguir al de la lectura. Es decir, los niños deben primero recibir las habilidades básicas en la lectura y después serán capaces de hacer uso de estas habilidades al aprender a escribir. Dado que se asume que el niño habrá adquirido un conocimiento básico acerca de las correspondencias letra-sonido a través de su lectura temprana, frecuentemente se asocia con esta aproximación un fuerte énfasis en enseñar al niño a dibujar las letras. Como ha señalado DYSON (1985a), esto frecuentemente requiere que el niño pase grandes cantidades de tiempo copiando escritura que el maestro ha puesto en la pizarra. Esto puede llevar al niño a desarrollar ideas bastante extrañas sobre las razones de la escritura, un aspecto ilustrado claramente por la respuesta de un niño de su estudio cuando se le preguntó por qué escriben los adultos. «La gente mayor», dijo, «llegaron a escribir para enseñar a la gente —a los pequeños— qué escribir... Escriben el alfabeto que nosotros las personas escribimos, los pequeños» (p. 498).

Una vez que los niños han alcanzado las bases de copiar letras, pueden recibir ayuda adicional con el deletreo de palabras más difíciles y con el aprendizaje sobre las diferentes formas de escritura implicadas, por ejemplo, en la escritura de historias o en la creación de entradas de diario.

Nosotros, junto con un número creciente de investigadores (como CLAY, 1987; DYSON, 1985a; HALL, 1987), rechazamos este punto de vista porque no aborda adecuadamente la implicación activa del niño en el proceso de aprendizaje. Tampoco tiene en cuenta el conocimiento que muchos niños ya han adquirido antes de empezar la escuela. Por el contrario, adoptamos una perspectiva evolutiva, de acuerdo a la cual se argumenta que los niños a los que se ofrecen oportunidades apropiadas y estímulo aprenderán mucho acerca de la escritura y los procesos implicados *antes* de comenzar la escuela.

También afirmamos que cuando se consideran los encuentros del niño con la palabra escrita desde una perspectiva evolutiva, no hay razón por la que el aprendizaje de la lectura deba preceder al aprendizaje de la escritura. De hecho, si se les da la oportunidad, muchos niños mostrarán un interés por tratar de escribir antes de tratar de leer, un orden de adquisición que tiene cuatro beneficios principales para el niño.

El primero de estos beneficios es que, dado que la escritura implica la producción activa de marcadores sobre el papel, cuando los niños están escribiendo, su atención está totalmente centrada en la actividad. Un niño, que está tratando de escribir porque quiere, está, sin duda, implicado activamente. La implicación activa en una tarea beneficia el aprendizaje.

El segundo beneficio surge como resultado del intento del niño de escribir lo que dice. Esto le lleva a hacerse consciente de la *relación* entre la palabra escrita y la hablada, un concepto clave en el desarrollo de la alfabetización. Si bien hay diferencias indiscutibles entre el lenguaje escrito (por ejemplo, en los libros que se leen al niño) y el lenguaje hablado, los niños pequeños logran



Lo impreso en el ambiente: el supermercado

un acceso inicial a la palabra escrita descubriendo lazos entre las dos formas de lenguaje.

Un tercer beneficio que se sigue del segundo es que, cuando los niños empiezan a darse cuenta de que escribir sobre una página consiste en letras y utilizan letras al representar palabras en su escritura temprana, su atención se dirige a las letras individualmente porque deben ser escritas una por una. Esto ofrece una base excelente para descubrir las correspondencias letra-sonido que son fundamentales para la lectura y la escritura.

Un último beneficio es que los niños frecuentemente «leerán» su propia escritura; es decir, leerán lo que acaban de escribir. Se dan cuenta de que la escritura y la lectura son actividades íntimamente relacionadas. Una vez que el niño entiende que puede leer lo que acaba de escribir, a pesar de la letra idiosincrásica y la formación de palabras, esta comprensión se conservará a medida que aprende a escribir y a leer textos más convencionales.

Lo impreso en el entorno

En los últimos años se ha producido un enorme aumento de la cantidad de letra impresa en el entorno. Está claro que cuando reflexionamos sobre la situación históricamente, es evidente que los niños pequeños en el pasado habrían tenido mucho menos acceso a lo impreso. Consecuentemente, muchos niños tendrían que haber ido a la escuela para tomar contacto con lo impreso y la idea tradicional de que los niños no sabrían nada de antemano sobre la escritura podría haber sido más defendible.

El panorama actual es muy diferente, ya que lo impreso abunda en nuestro entorno. Aunque habrá grandes variaciones en la medida en que la atención de cada niño se dirigirá hacia lo impreso, es difícil imaginar un niño en una sociedad occidentalizada que no se encuentre ante lo impreso y que, por cualquier razón, no sea motivado a prestarle atención en algún momento. Por consiguiente, es extremadamente probable que todos los niños desarrollan alguna comprensión de la palabra escrita antes de que sea enseñada en la escuela.

En la tabla 5 se relacionan algunas de las muchas formas de letra impresa con que los niños se pueden encontrar. (El cuadro no ofrece una lista exhaustiva y estamos seguros de que el lector será capaz de pensar otros muchos ejemplos.)

La cantidad de contacto que tienen los niños con los diferentes tipos de letra impresa variará ampliamente, aunque es evidente que la mayoría de los niños se encontrarán con algo impreso, sea un anuncio televisivo o un paquete de cereales sobre la mesa. Estas letras impresas pueden ofrecer al niño una base para aprender acerca de la lectura y la escritura, particularmente si tienen la oportunidad de observar a otros interactuando con lo impreso en el entorno, o mejor aún si son ellos mismos los implicados en la interacción. En relación a la escritura, los niños pueden ver a su padre dejando una nota a su madre

Tabla 5 Lo impreso en el entorno

Paquetes —comida, juguetes, dulces.
Letreros/Nombres de las tiendas.
Letreros de las carreteras.
Publicidad —en autobuses, trenes, vallas, televisión.
Material de lectura en casa —libros (ficción, consulta), revistas, guías de TV, guías listadas, periódicos, cómics, catálogos por correo.
Etiquetas —en la ropa señalando la talla/instrucciones de lavado de la ropa, marca y modelo de los coches.
Eslóganes —en las camisetas, en las paredes de los edificios.
Listas —de la compra, de trabajos a realizar en el jardín, de personas a invitar a una fiesta, menús (en cadenas de comida rápida o restaurantes).
Mensajes —para el lechero, para otro miembro de la familia ausente en un momento dado.

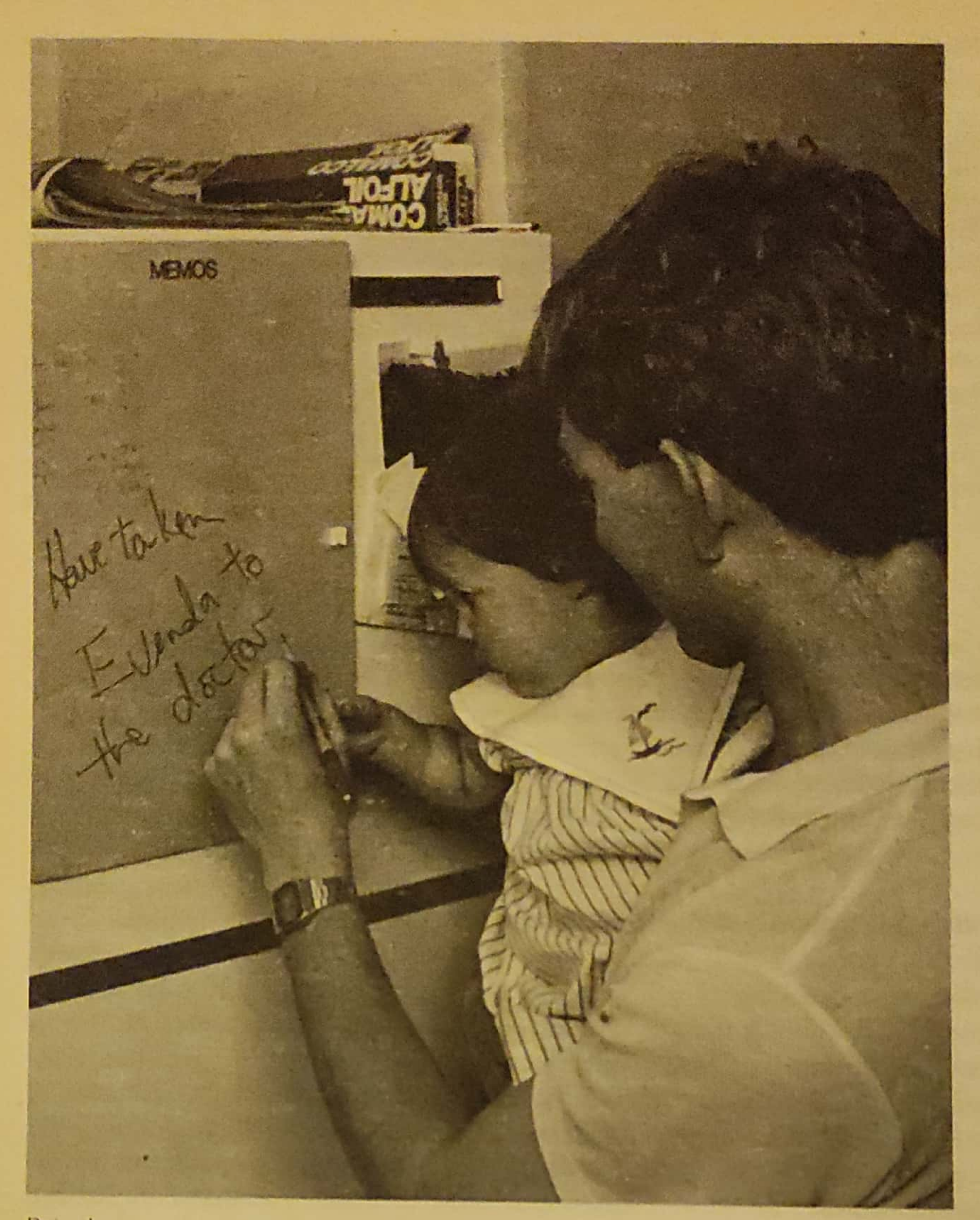
o a la inversa, anotando un mensaje telefónico, haciendo una lista de la compra, rellenando un cheque o un formulario, o al médico escribiendo una receta. Estas actividades pueden ofrecer una base y estimulación para que el niño intente escribir, particularmente si los adultos están implicados en el proceso de escritura hablándole acerca de ello o colocándole para que pueda ver lo que se escribe.



El descubrimiento del proceso de escritura

En el capítulo 3 se describían los procesos por los cuales el niño aprende nuevas habilidades a través de la interacción social. Se hizo referencia a la existencia de formatos que implican interacciones altamente rutinarias entre el adulto y el niño (como jugar el cucú-tras). Estas interacciones se repiten con frecuencia. Muchos niños preescolares experimentarán secuencias de interacción similares en las que el contenido implica a otra persona (un adulto o un niño mayor) que escribe algo en un trozo de papel. Estrictamente hablando, sería incorrecto denominarles formatos, ya que implican más variaciones que las encontradas a inicios del curso de adquisición del lenguaje. No obstante, su estructura es suficientemente similar a ellos como para servir como base para que el niño aprenda mucho acerca del contenido. Vamos a examinar dos de estos grupos de secuencias: construir una lista de la compra y retirar dinero de un banco.

Hacer una lista de la compra antes de ir de tiendas es una actividad familiar en muchos hogares. En muchos casos esto se hace mientras el niño está implicado en otras actividades y por tanto, no tendrá oportunidad de participar. Algu-



Dejando un mensaje para mamá

nos padres, sin embargo, implican a sus hijos en las actividades del hogar y les hablan de lo que están haciendo. De manera que una secuencia de interacción típica puede implicar al niño sentado en la encimera de la cocina mientras la madre comprueba las estanterías diciendo «Veamos, ¿qué nos hace falta?» y nombrando cada cosa a medida que la apunta en la lista. En su momento, si se le da la oportunidad, el niño puede desear hacer su propia lista y hará

algunas marcas sobre el papel. De hecho, el primer intento explícito de nuestro hijo de escribir se refería a la confección de una lista de la compra. Contenía un elemento —plátanos—que fue representado por una línea garabateada sobre el papel. Esta actividad familiar puede servir como base para los primeros intentos de escritura de algunos niños. Como la misma actividad puede tener lugar frecuentemente en casa, los niños tienen la oportunidad de desarrollar posteriormente sus habilidades.

El segundo ejemplo, el de retirar dinero del banco, es también uno en el que frecuentemente el niño ve escribir a su padre o a su madre. Nuevamente, el niño, quizás como resultado de sus protestas por estar de pie en el suelo, desde donde no puede ver, es sentado en el mostrador del banco mientras la madre rellena un papel de reintegro o firma un formulario. Con el tiempo, a medida que el niño ve estas actividades, las protestas con frecuencia se transfieren a querer coger un bolígrafo para escribir él mismo en un papel. Muchos padres en esta situación darán un papel sobrante y un bolígrafo al niño y le dejarán divertirse mientras se lleva a cabo la transacción. De hecho, no es inusual encontrar a un niño en un banco «rellenando» un formulario de reintegro, o encontrar uno «rellenado» de esta forma sobre el mostrador.

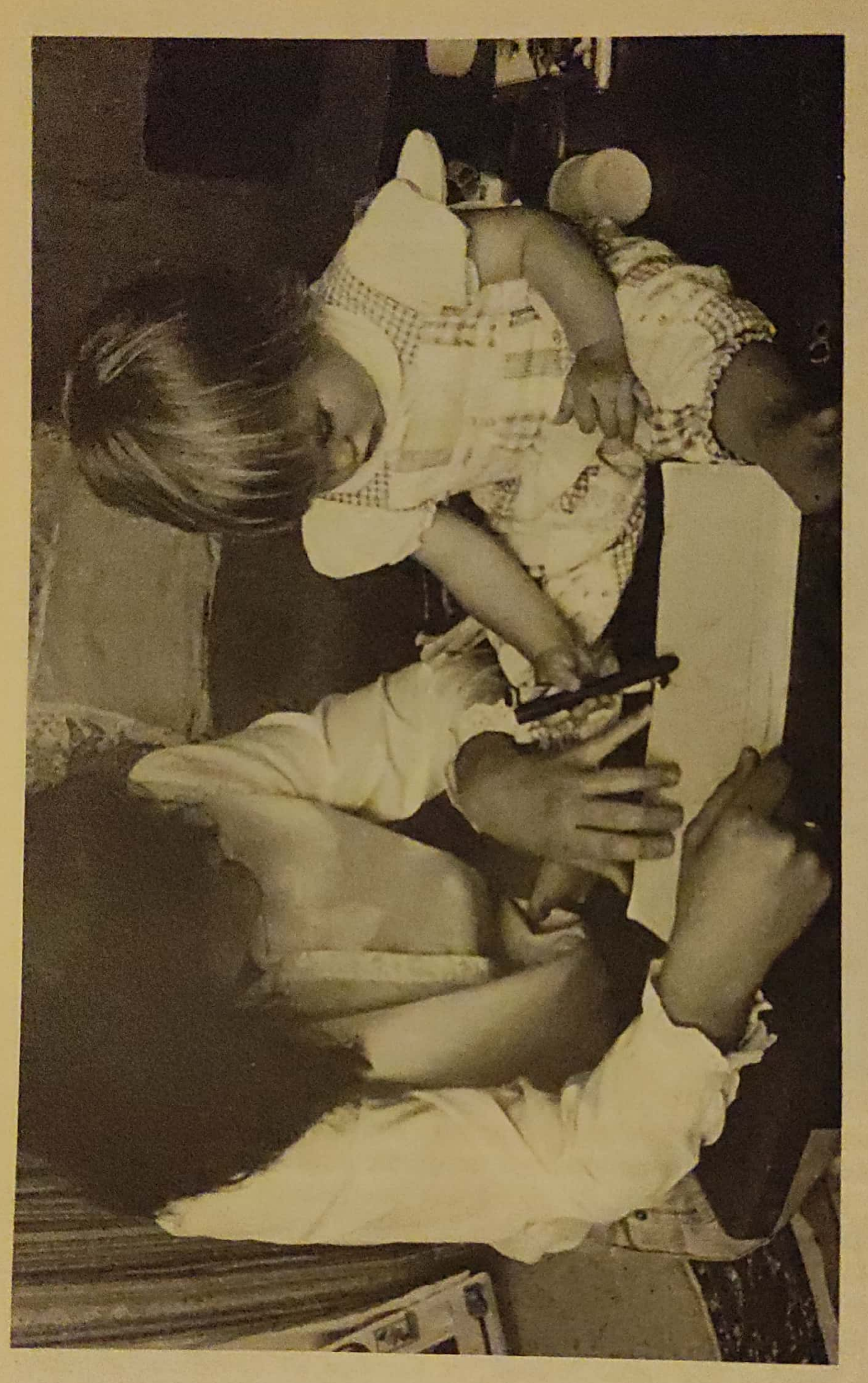


Hay otras muchas situaciones comunes en las que el niño experimentará actividades de escritura frecuentemente repetidas. Estas actividades estimulan el interés del niño y, a través del deseo de implicarse en las mismas actividades que los otros, le llevan a aprender acerca del proceso de escritura. Cuando procedamos a examinar lo que los niños aprenden se verá claramente que no están simplemente imitando las actividades de los otros, sino que están implicados activamente en tratar de formar sus propias representaciones mentales de las actividades de manera que puedan aumentar su comprensión de lo que está en juego.

¿Qué aprenden los niños acerca de la escritura?

El aprendizaje de la escritura implica dominar un conjunto diverso de habilidades y conocimientos. Para nuestros propósitos hemos agrupado esto bajo cuatro títulos: distinciones tempranas; formación de letras y habilidades gráficas; las funciones de la palabra escrita; y la puesta por escrito del mensaje. Para el niño pequeño éstas no son áreas netamente separadas que se dominarán de forma independiente entre sí. Habrá una interrelación considerable entre el desarrollo de los conocimientos en cada área.

Tampoco existe una secuencia ordinal de adquisición universal. Los niños están desarrollando una red de conocimientos. Si bien casi todos los niños adquirirán finalmente una comprensión de los principios implicados, el camino por el que llegan a ella varía. Además, es bastante frecuente que los niños sostengan creencias erróneas acerca de algunos de los principios en el curso



Los niños se interesan por escribir en un papel desde una edad muy temprana

de los descubrimientos acerca de la escritura. Estas creencias erróneas se corregirán cuando el niño reciba información adicional.

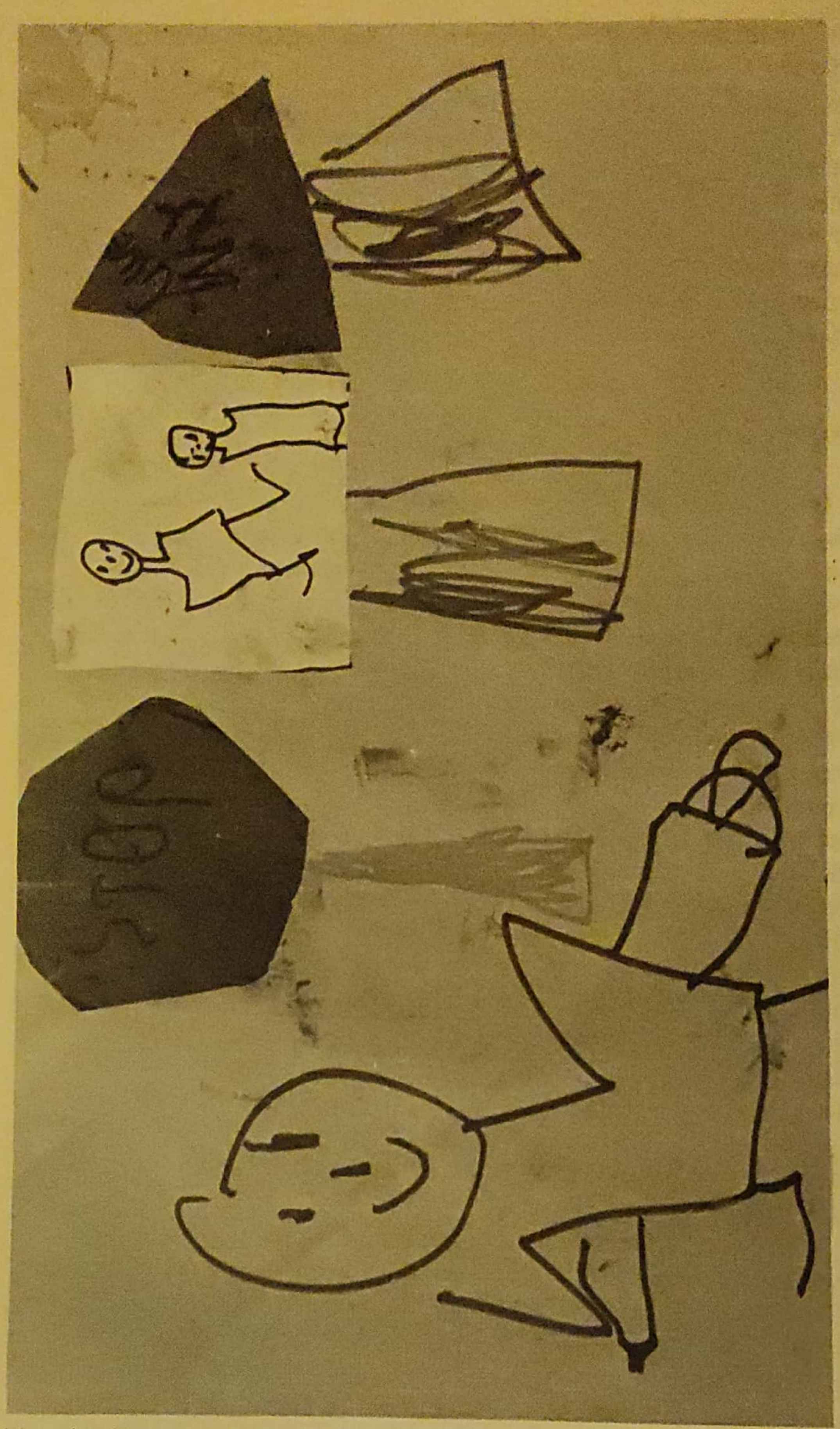
Nosotros nos ocupamos del período en que los niños hacen intentos de escribir y descubrir los principios implicados. Estos conocimientos se desarrollan normalmente entre los tres y siete años de edad. Si bien reconocemos que el niño no puede escribir en el sentido adulto en ese momento, preferimos llamarle *escritura temprana*. Tan pronto como la escritura temprana se combina con formas más convencionales sin ninguna división distintiva entre las dos, hemos elegido utilizar el término escritura temprana en lugar de distinguir estadios diferentes.

Distinciones tempranas

En la época en que los niños muestran por primera vez un interés en la escritura, normalmente también están explorando otros sistemas de representación como el dibujo. Una de las tareas con que se encuentran es aprender acerca de las diferencias entre los sistemas. Si examinamos los intentos tempranos de escritura, encontramos que los niños inicialmente parecen no distinguir entre el dibujo y la escritura y que mezclarán estas formas de representación sobre el papel. Normalmente, no está claro si las mezclan sobre el papel porque no hacen ninguna distinción entre las formas o porque no han aprendido las convenciones que normalmente adoptamos para mantenerlas en lugares separados de la página. Hay algunas pruebas que sugieren que inicialmente los niños simplemente no hacen ninguna distinción. Cuando se pide a los niños pequeños que señalen la escritura en, por ejemplo, un paquete de palomitas de maíz o que señalen el espacio que dice «palomitas de maíz», parece evidente que todavía no han aprendido la distinción entre la escritura y el dibujo, ya que pueden señalar cualquiera.

Además de entresacar las diferencias entre la escritura y el dibujo, los niños aprenden a hacer distinciones entre la escritura y los logotipos (que son representaciones pictóricas como las que se encuentran en la carretera indicando una escuela). Puede ser algún tiempo antes de que los niños aprecien las diferencias entre las dos formas. Esto puede no desarrollarse hasta que el niño aprenda más acerca del sistema escrito y en particular sobre las correspondencias entre letras y sonidos.

Los niños también aprenden a distinguir entre letras y números como medios de representar cosas sobre el papel. A pesar de que escribimos ambos, somos conscientes de que solamente las letras pueden ser usadas en combinaciones para representar palabras. Los intentos iniciales de escritura frecuentemente implican al niño escribiendo una mezcla de letras y números sobre el papel. Más tarde comenzarán a superar esta confusión. De nuevo, no es fácil determinar en qué medida la mezcla inicial de ambos sobre el papel indica que el



El cuadro de un niño. Incluye dibujo, escritura y logotipos

niño no aprecia las diferencias entre ellos como representaciones. Muy bien puede ser que estén haciendo uso de las habilidades que poseen para hacer representaciones sobre el papel. No obstante, es bastante común encontrar letras y números mezclados entre sí en las representaciones tempranas de escritura de los niños. Ciertamente, con el dominio creciente de la representación de letras sobre el papel, como se describe en el apartado siguiente, se desarrolla la separación de las letras de las otras formas.

La formación de las letras y las habilidades gráficas

El dominio de las habilidades gráficas por parte de los niños es en muchas formas análogo al dominio de las habilidades de articulación. En ambos casos las habilidades son necesarias para producir las formas empleadas en el lenguaje (sonidos y letras), pero las habilidades no son en sí mismas una parte integrante del lenguaje. De la misma manera que los niños practican su articulación, también practican la escritura de letras sobre el papel.

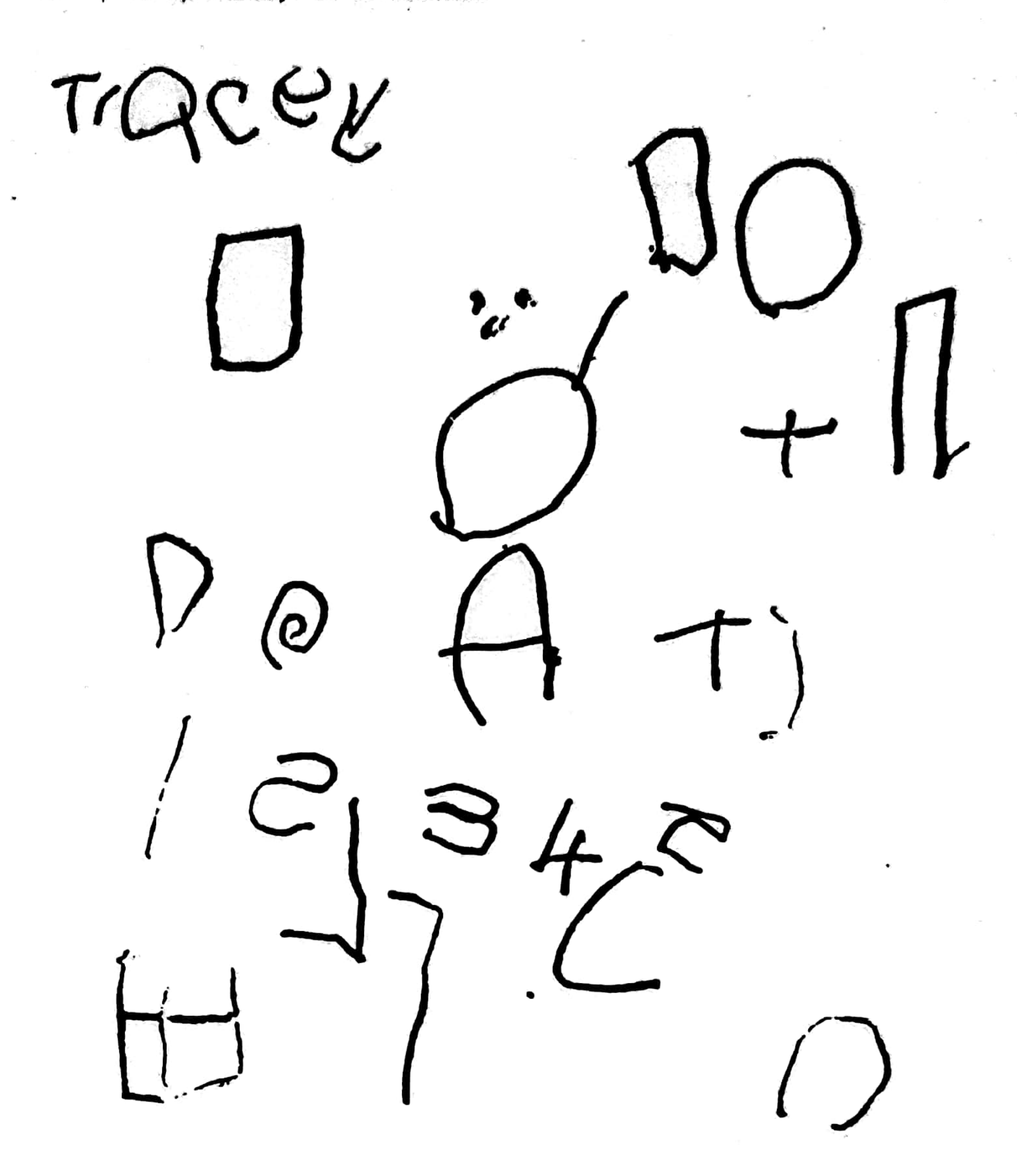
La forma concreta de los primeros intentos del niño de escribir variarán dependiendo de qué forma impresa del entorno parezca haberle influido más. Para algunos niños esto parece ser lo impreso en los libros, periódicos y revistas. Esto lleva a la producción de formas individuales parecidas a las letras. No obstante, otros niños parecen más influenciados por la letra cursiva de los adultos y producen una forma de garabateo lineal en la que la escritura se representa como una línea ondulada continua.



En estos dos casos es evidente que los niños ponen un gran esfuerzo en su escritura. Ningún caso es necesariamente el producto directo de una copia porque cada uno se produce frecuentemente en ausencia de un modelo disponible. Además, cada uno implica diferencias respecto de la escritura sobre la que se basa que no pueden ser explicadas en términos de dificultades resultantes de habilidades motoras pobremente desarrolladas. Es decir, las intenciones de escritura del niño contienen formas que no se encuentran en el texto impreso o en la letra a mano.

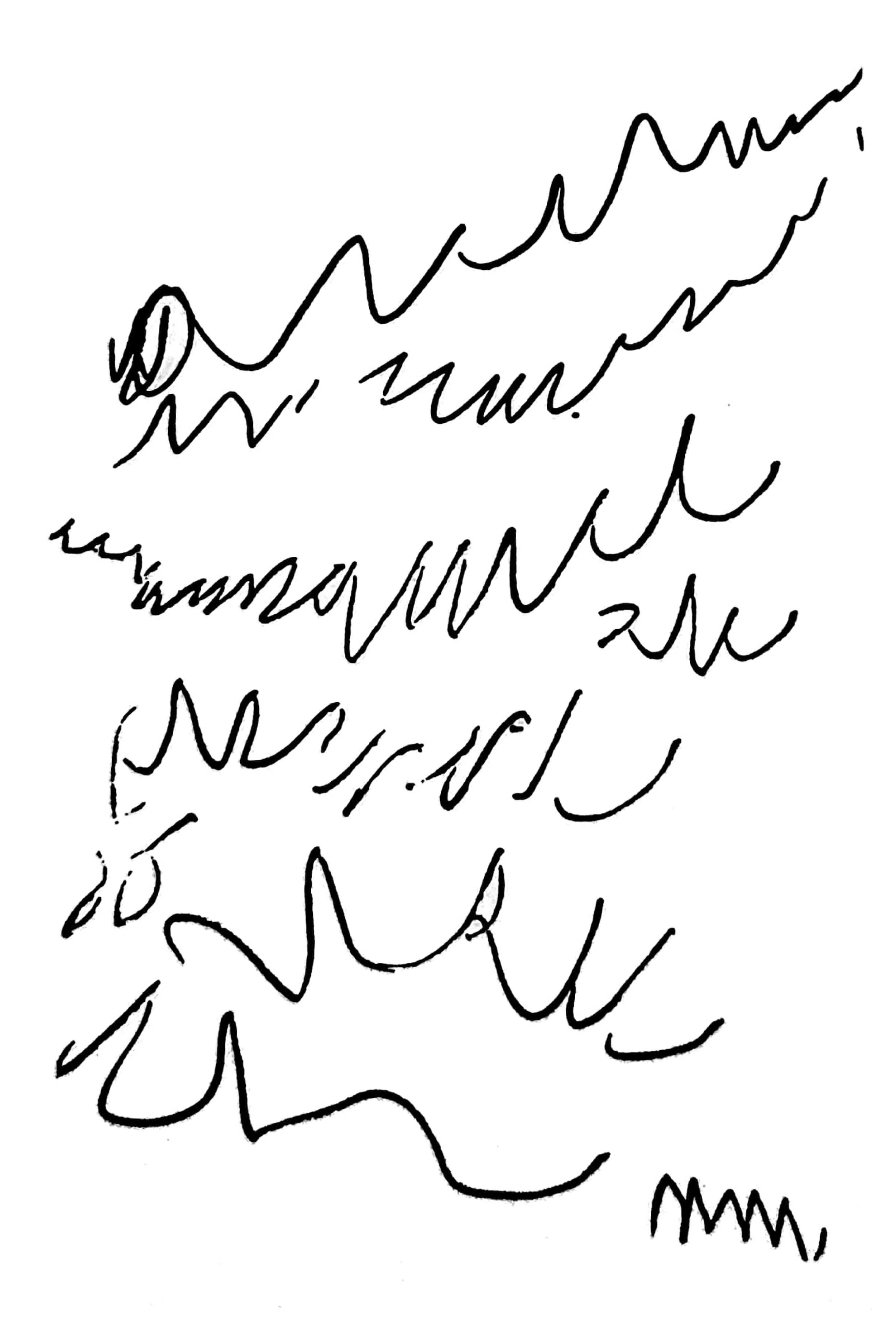
Quizás el más claro ejemplo de ello es la escritura de «círculo y palo», σ, que tan frecuentemente se encuentra durante este período. La letra de círculo y palo no se encuentra nunca en ningún texto (a excepción de los que tratan de la escritura temprana), pero muestra que el niño ha examinado la forma impresa y que ha extraído dos de sus principales rasgos; que muchas letras individuales se construyen con una línea recta y una curva. Entonces el niño usa está información para producir su propia escritura.

Dada la oportunidad de practicar, asociada quizás a algún *input* de parte de un adulto interesado, las aproximaciones del niño serán más cercanas a lo que están tratando de representar. Los niños que inicialmente basan sus representaciones en escritura cursiva pasarán a imprimir letras individuales, siendo



Esta escritura infantil incluye representaciones propias del niño (como redondel y palo), algunas letras convencionales (como A y T) y algunos números

esto un cambio autodeterminado o el resultado de la intervención del adulto. Los niños que ya han representado letras individuales mejorarán las formas de las letras, bien por su propio esfuerzo en hacer letras mejores, bien por la estimulación del adulto o por ambas causas. Muchos niños introducirán inicialmente unas pocas letras y las escribirán repetidamente sobre el papel. Estas



Garabateo lineal

letras frecuentemente provienen de su nombre, ya que han tenido muchas oportunidades de ver su forma escrita y pueden también haber visto cómo un adulto la estaba *escribiendo* para ellos. Entonces comenzarán a intentar escribir su nombre ellos mismos y a su tiempo utilizarán letras individuales de él para otra escritura.

Debe enfatizarse que cuando los niños están empezando a escribir, utilizando sus formas tempranas de representación, muchos tendrán un conocimiento muy incompleto de los propósitos de la escritura o de los nexos entre habla y escritura. Ciertamente, muchos niños producen letras y hacen uso de ellas para representar palabras bastante antes de conocer las reglas de correspondencia que rigen los nexos entre lenguaje hablado y escrito que se discuten más adelante.

Una vez los niños empiezan la escolaridad, se coloca normalmente un considerable énfasis en la formación de letras. Si bien nosotros estamos de acuerdo en que los niños se beneficiarán de la ayuda en estas áreas, es esencial que se sostengan expectativas realistas y que el entrenamiento no se haga aislado de otras actividades. Ahora existen pruebas convincentes que muestran que alrededor de un tercio de los niños en su primer año de escolaridad formal no poseen habilidades perceptivo-motoras suficientemente bien desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que tan frecuentemente se espera de ellos (LASZLO, 1986).



Además, al tener estos niños dificultades en codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de cada letra, ganan muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos (LASZLO y BAIRSTOW, 1985). Es muy probable que estos niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia el proceso de escritura en su globalidad, ya que percibirán que consiste en pasar períodos sustanciales de tiempo practicando y perfeccionando la forma de las letras. Es seguramente mucho mejor alentar al niño a escribir por diversión y permitirle refinar sus habilidades gráficas gradualmente durante, en algunos casos, un período de dos o tres años. Ciertamente, a estos niños *no* se les debe prohibir entrar en la escuela o pasar de curso por sus pobres habilidades gráficas. Debe ser alentado el interés natural del niño por aprender y la escuela debe evitar mantener expectativas irracionalmente altas sobre sus habilidades gráficas.

Las funciones de la palabra escrita

Al igual que el lenguaje hablado, el lenguaje escrito sirve a muchas funciones, algunas de las cuales fueron discutidas en el capítulo 1. Incluyen la mayoría de las funciones del lenguaje hablado más algunas adicionales e importantes, como el uso de la escritura como ayuda de la memoria (por ejemplo, una lista de la compra) y como un registro permanente de las transacciones (por ejemplo, al retirar dinero de un banco).

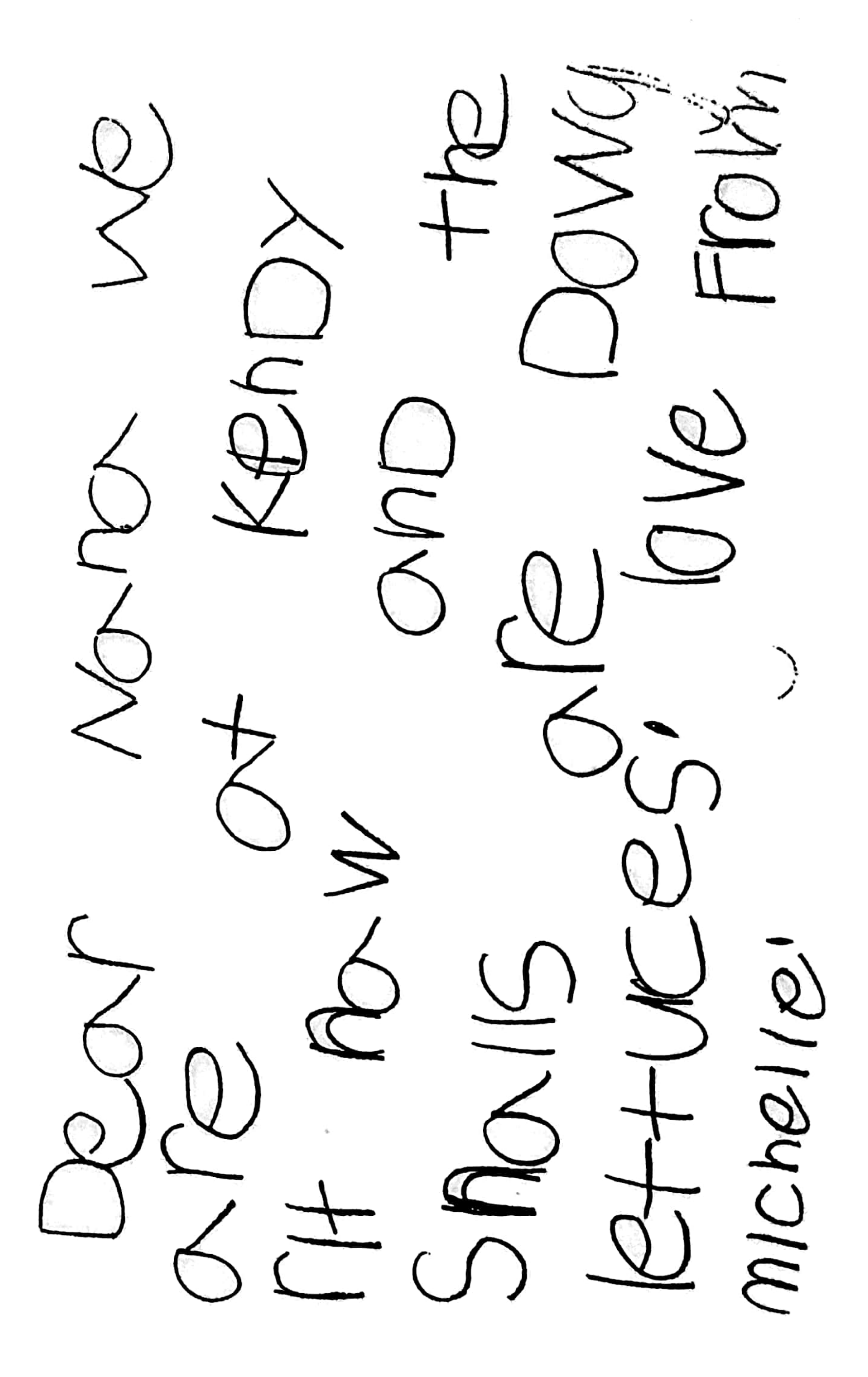
Los niños llegarán con el tiempo a dominar, si bien gradualmente, las diferentes funciones de lo impreso y las convenciones asociadas con cada una de ellas. Muchos niños comienzan con un conocimiento inicial bastante impreciso de una función global, el que la escritura encierra un mensaje. En algunos casos existe una apreciación de que el mensaje debe situarse en la escritura, aunque no siempre es así, como indica la siguiente anécdota.

Un maestro había organizado su jardín de infancia para estimular el interés del niño por la escritura. En una esquina colocó una libreta de notas junto a un teléfono antiguo que los niños utilizaban para hacer ver que hablaban con sus amigos. Un día en que había un visitante en el jardín de infancia, una niña pequeña hizo ver que contestaba al teléfono e hizo algunas marcas en la libreta de notas. Después llevó la hoja de papel a la visitante y se la entregó diciendo, «Aquí hay un mensaje para usted». La visitante la cogió de manera que tanto ella como la niña pudieran ver la nota y le preguntó qué decía el mensaje. La niña empujó la nota hacia la visitante, dejando claro de quien era la responsabilidad de leerla y exclamó «No lo sé, ¡pero es muy importante!».

En este ejemplo la niña sabía que la escritura llevaba un mensaje, un mensaje *importante*. Además sabía que los adultos pueden leer mensajes y parecía creer que ella había representado escritura sobre el papel de manera que el adulto la pudiese leer.

Hay muchos ejemplos como éste en el que los niños mantienen creencias casi mágicas sobre la capacidad de lo impreso de llevar un mensaje sin tener necesariamente que ponerlo allí en primer lugar. Gradualmente, no obstante, parecen aunar sus conocimientos parciales y, a medida que se desarrollan otras habilidades, muestran una apreciación sobre todo de que el mensaje debe ser escrito de acuerdo a ciertas convenciones de manera que otra persona lo pueda descodificar. Para la mayoría de los niños, el mensaje escrito en este punto es otra versión del mensaje hablado. Es decir, poner por escrito de alguna forma las palabras tal y como las están diciendo. Esto ofrece la base para determinar los nexos entre la palabra hablada y la escrita, un desarrollo extremadamente importante para el dominio tanto de la lectura como de la escritura.

La importancia de ser capaz de poner un mensaje de forma impresa y los beneficios potenciales son claramente ilustrados por BISSEX (1980) en el párrafo que encabeza su libro, que describe a su hijo en el desarrollo del dominio de la lectura y la escritura. La situación que describió Bissex es probablemente familiar para muchos padres aunque la solución del niño probablemente no lo sea. Ella estaba sentada leyendo mientras que su hijo, Paul, estaba tratando de conseguir su atención. En sus propias palabras: «Después de tratar insatisfactoriamente de hablar conmigo decidió atraer mi atención de una forma nueva... seleccionando de su colección los sellos de goma con las letras que necesitaba, Paul imprimió y ofreció este mensaje: RUDF (¿Estás sorda?). Naturalmente abandoné mi libro» (BISSEX, 1980, p. 3).



Una carta para Nana

En este ejemplo Paul tenía un problema (conseguir la atención de su madre) que estaba muy motivado a solucionar. Consecuentemente, hizo uso de su conocimiento bastante limitado de la escritura para encontrar la solución. La existencia de un juego de tampones le evitó escribir cada letra, aún cuando por el momento en que imprimió el mensaje también era capaz de escribir mensajes utilizando estrategias similares letra-sonido. A medida que los niños aprenden más acerca de las convenciones de lo impreso (ver el siguiente apartado), pueden hacer más claros sus mensajes hasta adoptar, finalmente, con distintos grados de precisión, las convenciones del deletreo de su idioma.

Muchos niños consiguen su acceso inicial a la escritura a través de nociones relativamente imprecisas de qué representa algún mensaje, mientras que otros parecen desarrollar un acceso mucho más específico. Por ejemplo, algunos niños aprenden que el lenguaje escrito actúa como una etiqueta; su propio nombre. A estos niños frecuentemente se les enseña a copiar su nombre. Esto les llevará finalmente a aprender la secuencia de letras de manera que la pueden escribir sin que esté presente el modelo. Cuando a continuación escriben su nombre en un dibujo o en otro trabajo creativo, entienden que el nombre lo etiqueta como de su propiedad.



Otros niños están influidos por las convenciones adoptadas cuando la escritura es utilizada para funciones concretas. Estos niños pueden acceder al concepto general de que lo impreso lleva un mensaje a través de una forma particular. Un ejemplo de esto es la escritura de listas de la compra, en las que el niño seguirá la convención de escribir ítems uno debajo del otro, utilizando frecuentemente para hacerlo una serie de curvas. Otro ejemplo encontrado en el período inicial es escribir cartas a amigos o parientes. En este caso, los niños comenzarán con una línea que es equivalente a «Querido...» y después representarán a continuación líneas del mensaje.

La puesta por escrito del mensaje

Una vez los niños se hacen conscientes de que la escritura lleva un mensaje y, más concretamente, de que cuando están escribiendo *ellos* han de poner allí el mensaje, se enfrentan con la tarea de *cómo* ponerlo allí. Es decir, deben encontrar maneras de codificar el mensaje en su escritura. En este apartado argumentaremos que los niños hacen esto a través de la toma de conciencia de que la escritura no solamente implica representar un mensaje, sino que implica representar un mensaje *hablado*. Esto a su vez lleva a los niños a resolver el problema de cómo lo que uno dice se traduce en marcas sobre el papel. Resolviendo este problema descubren gradualmente las reglas de correspondencia entre habla y escritura.

Antes de examinar el camino por el que el niño domina finalmente las reglas, es necesario exponer nuestra posición con un poco más de detalle. Al

afirmar que los niños aprenden a representar mensajes en su escritura determinando los nexos entre habla y escritura, no es nuestra intención sugerir que la escritura es simplemente habla puesta por escrito. Como comentamos en el capítulo 1 y también aclaramos más adelante, hay muchas diferencias importantes entre la palabra escrita y la hablada. Uno de los objetivos principales de la educación temprana debe ser asegurar que los niños tienen el conocimiento y la experiencia necesaria para desarrollar una fluidez completa con ambas formas de lenguaje, sin tener que apoyarse en una para trabajar con la otra. En particular, deben alcanzar la fluidez suficiente para ser capaces de moverse directamente entre el significado y el texto escrito, sin tener siempre que representar primero el texto escrito como habla para acceder al significado.

No obstante, aunque esa fluidez debe ser el resultado para los niños que están en proceso de dominar los desafíos de la escritura, la codificación de mensajes se aprende codificando el habla. Al hacer esta afirmación apoyamos la posición adoptada por VYGOTSKY (1962, 1978) de que la escritura se aprende como una representación de segundo orden. De acuerdo con esta postura, el lenguaje hablado se adquiere como un sistema de primer orden porque el niño aprende que las palabras, o más correctamente los patrones de sonido, representan objetos, relaciones, acciones, etc. Por ejemplo, el niño aprende que el patrón de sonido que constituye la palabra *mesa* representa el objeto «mesa». En contraste, el acceso del niño a la escritura es a través del aprendizaje de que una combinación de símbolos escritos representa los símbolos hablados. Por tanto la palabra escrita es para el niño una representación de segundo orden, ya que no representa directamente el objeto, sino que representa la forma hablada de la palabra, que a su vez representa el objeto.



Por consiguiente, los niños deben aprender las reglas de correspondencia de manera que al escribir puedan traducir la forma hablada a la forma escrita. En inglés, como en muchos idiomas, las reglas principales a las que los niños deben atender en primer lugar son que:

— la secuencia temporal del habla se representa en la escritura de izquierda a derecha, volviendo a la izquierda y en una secuencia espacial de arriba hacia abajo en el papel;
— el habla se representa en la escritura por combinaciones de hileras de letras;
— las palabras del habla se representan en la escritura agrupando las letras sobre el papel, utilizando espacios para separar los grupos.

A continuación vamos a considerar estos aspectos.

La descripción de las formas en que los niños desarrollan una comprensión de estas reglas no resulta fácil. Todavía tenemos mucho que aprender acerca de los procesos y en el estadio actual solamente podemos dar una indicación de lo que puede estar implicado. La situación es bastante complicada porque, como comentamos en el capítulo anterior, habrá aspectos del lenguaje hablado sobre

los cuales muchos niños no tendrán razón para reflexionar hasta que estén aprendiendo a leer o escribir. Para tomar un ejemplo concreto, la comprensión del niño de las *palabras* variará tremendamente. Algunos niños pueden no haber pensado nunca sobre lo que constituye una palabra en el momento en que empiezan a escribir (ver BOWEY, TUNMER y PRATT, 1984). Otros niños pueden tener algún conocimiento e identificar los nombres como palabras mientras que no aceptan que otras (como los pronombres y los artículos) lo sean. Esto es bastante comprensible cuando uno considera la naturaleza de la señal de habla. Frecuentemente no hay lagunas entre las palabras en el habla e incluso cuando existen, las lagunas dentro de las palabras frecuentemente son mayores que entre las palabras. Por consiguiente es muy difícil para los niños identificar palabras en el habla. Por tanto, incluso si los niños aprenden que en la escritura deben dejar lagunas, probablemente encuentren todavía dificultades porque no pueden determinar con ningún grado de precisión cuáles son las palabras individuales a partir de la señal de habla.

La traducción de la secuencia temporal del habla a la secuencia espacial de la escritura. Muchos niños que empiezan a escribir formas de letras individuales sobre el papel inicialmente no siguen ninguna regla que gobierne la secuencia. No se dan cuenta de que el habla que fluye en una secuencia temporal se representa a través de un orden espacial en la escritura. Frecuentemente llenarán páginas o secciones de páginas comenzando por un punto y moviéndose al azar a otra parte del papel. Parece que estos niños se centran más en las representaciones sobre el papel que en la secuencia espacial en la que deben aparecer.

Los niños que representan primero la escritura como un garabateo lineal es más probable que sigan algunas convenciones espaciales, principalmente porque la forma del garabato ordena que será escrita a través del papel. Esto reduce el margen para cometer errores a posibles confusiones derecha-izquierda o de arriba abajo, a pesar de que una vez que estos niños empiezan a escribir letras individuales en lugar del garabateo lineal también pueden hacer errores direccionales.

Los niños aprenden a imponer orden espacial a su escritura temprana a partir de varias fuentes. Para algunos es probable que surja del *input* individual de un pariente o maestro que señalará que la escritura debe seguir ciertas reglas. Otros pueden extraer el principio por ellos mismos al ver a un adulto escribir, particularmente si el adulto está escribiendo algo corto que el niño le dicta. Y para otros niños se generalizará a partir de la instrucción formal o informal en la lectura.

Una vez los niños aprenden los principios generales, frecuentemente permanecen dos dificultades, las cuales desembocan en variaciones en la forma final. Una de ellas es la familiar confusión izquierda-derecha. Los niños se dan cuenta de que la escritura debe proceder en una secuencia a través de la página y

siguen este principio. No obstante, comienzan al lado de la mano derecha en el papel y proceden a producir escritura especular en dirección derecha-izquierda. Esta escritura es de un nivel equivalente a la escritura que producen cuando empiezan por el lado izquierdo de la página, sugiriendo que encuentran igualmente fácil, o difícil, escribir en cualquier dirección. A pesar de que algunos adultos muestran preocupación cuando los niños producen escritura especular, esto es infundado. El niño ha adquirido el principio general de secuenciación espacial, un avance muy importante, y la confusión menor entre derecha e izquierda es salvable. Esto puede decirse con total confianza, ya que no hay evidencia de que este error se dé en niños más mayores o en adultos, muchos de los cuales experimentan actualmente un considerable dificultad para producir escritura especular. Además, el error es muy fácilmente corregible, colocando una pequeña señal sobre la parte superior izquierda de la página para que actúe como punto de partida para los niños que tienden a hacer el error.

La otra dificultad experimentada por algunos niños tiene lugar cuando agotan el espacio del papel. Las observaciones del comportamiento de estos niños sugiere que tienen un conocimiento general de las convenciones pero que no acaban de apreciar que se deben seguir siempre. Estos niños comenzarán en algún lugar cerca de la esquina superior del papel y escribirán palabras de izquierda a derecha y de arriba abajo. Con frecuencia dejarán grandes espacios alrededor de su escritura y no usarán la página económicamente. El resultado es que algunos alcanzan el final de la página antes de acabar el mensaje. Su solución es utilizar los espacios del papel en los márgenes izquierdo o derecho, lo cual viola de nuevo las convenciones de secuenciación espacial.

El habla se representa en la escritura por combinaciones de tiras de letras. Junto con el desarrollo del conocimiento de que se escribe empezando en un punto de la página y progresando a través de ella, los niños también desarrollan la comprensión de que las combinaciones de tiras de letras representan trozos de habla. Esto es un descubrimiento muy importante que a su vez conduce al descubrimiento de las correspondencias letra-sonido o, como son denominadas, correspondencias grafema-fonema. El descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema y el aprendizaje subsiguiente de estas correspondencias es realmente central en el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

Como una manera de ilustrar las dificultades con que los niños se enfrentan al extraer las reglas de correspondencia (con asistencia formal o sin ella), vamos a examinar en primer lugar qué implican las correspondencias grafema-fonema. En un sentido amplio, los grafemas pueden equipararse a las formas de las letras del lenguaje (ELLIS, 1984). No obstante, podemos representar la misma letra utilizando formas gráficas diferentes. Cada letra tiene una forma mayúscula y una forma minúscula que usualmente difieren (como *A* y *a*, *B* y *b*) y muchas letras también tienen formas diferentes dentro de un mismo caso (como la *a*

impresa y la a escrita a mano). Todas las variaciones de la letra representan el mismo grafema.

El niño probablemente escribirá inicialmente una letra individual utilizando la misma forma gráfica, posibilitando, naturalmente variaciones que surgen de problemas con el control motor fino. No obstante, dado que estas letras se producen como *sus* representaciones de lo que ve impreso en el entorno, debe todavía desarrollar una comprensión de que las mismas letras pueden tener formas diferentes.

Los fonemas son los sonidos individuales del lenguaje. Como se discute en el capítulo 7, los fonemas en el habla no se producen como unidades separadas una después de la otra. Existe un solapamiento considerable en su producción. Liberman (I. Y. LIBERMAN, 1987) señaló que esta coarticulación tiene una ventaja diferencial para el habla, ya que significa que tiene lugar a un paso satisfactorio, haciendo más fácil la interpretación que si las unidades se produjeran una después de la otra en una secuencia. La coarticulación también da lugar a una desventaja diferencial para el niño que está en proceso de intentar extraer las reglas de correspondencia. Hace más difícil la tarea de identificar las unidades fonémicas a las que corresponden los grafemas.

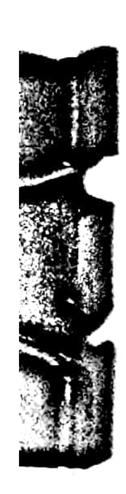
Además, en muchos idiomas, incluyendo el inglés, no existe una correspondencia uno a uno entre letras y sonidos. Casi todas las letras individuales del alfabeto pueden representar diferentes fonemas (como la letra *c* en «*ice*» (aɪs; helado) y «cream» (kriːm; crema) y en muchos casos letras diferentes pueden representar el mismo fonema (como *c* y *k* en «call» (kəːl; llamar) y «king» (kɪŋ; rey). Además, frecuentemente se necesita un pequeño grupo de dos o tres letras para representar un fonema único (como *igh* en «th*igh*» (θəɪ; muslo) o *ea* en «m*eat*» (miːt; carne). A veces, dos letras separadas por otra letra pueden combinar o producir un fonema (como la *a* y la *e* en «*late*» (leɪt; tarde).

El paso inicial es descubrir que existe alguna correspondencia entre las letras en la página escrita y los sonidos del lenguaje. Es difícil determinar cómo hacen los niños este descubrimiento, particularmente porque los diferentes niños accederán a este conocimiento de maneras muy distintas. Esto se puede ilustrar comparando dos niños que difieran en el conocimiento que llevan a la tarea. Un niño tiene algún conocimiento del alfabeto y puede reconocer algunas letras y darles su nombre. El otro no tiene ese conocimiento. El primer niño puede no apreciar inicialmente el significado de lo que ha aprendido, habiendo adquirido la habilidad a través de un aprendizaje rutinario. Pero una vez este niño comienza a escribir letras, está en situación de nombrarlas. Entonces, cuando el niño comienza a copiar palabras del entorno o palabras que se le ofrecen a él especialmente para que las copie, empezará a darse cuenta de que una secuencia de letras no solamente transmite el patrón general de sonido de una palabra o lista de sonidos, sino también de que las letras individuales transmiten segmentos del patrón general de sonidos. Además, debido a que el niño está escribiendo las palabras en lugar de leerlas, está creando

la palabra de letra en letra y por consiguiente, es mucho más consciente de los componentes individuales de las palabras.

El niño que no ha aprendido el alfabeto no tiene acceso al nombre de las letras y al copiar una palabra es menos probable que haga la asociación de esta manera. El niño puede desarrollar un conocimiento inicial de que las correspondencias están al nivel de la palabra. Entonces puede tardar un tiempo considerable en pasar de esto al descubrimiento de las correspondencias que existen dentro de las palabras; es decir, las correspondencias grafema-fonema.

La forma en que los niños se hacen conscientes de las correspondencias individuales será resultado de una interacción entre el conocimiento que llevan a la tarea de escritura y los diferentes tipos de contacto que tienen con la palabra escrita una vez que empiezan a escribir. En el caso de los niños que no han tenido la oportunidad de interactuar con lo impreso tratando de escribir y que reciben una aproximación formal a la alfabetización, la comprensión de que hay correspondencias se desarrollará a partir de la instrucción en la lectura. Para muchos otros niños este conocimiento se desarrollará de maneras diferentes, quizás, como en el ejemplo anterior del primer niño, como resultado de empezar a hacer conexiones entre el alfabeto aprendido por rutina y una o dos letras dentro de palabras.



Las sesiones de escritura social que frecuentemente se dan en el jardín de infancia, donde grupos pequeños de niños están de pie o alrededor de una mesa escribiendo, ofrecen a los niños la oportunidad de empezar a descubrir que existen correspondencias. Pueden notar que su nombre tiene letras diferentes al de otro niño y hacer algún comentario sobre ello (por ejemplo, cuando un niño dice en el jardín de infancia, ¿Por qué tiene tu nombre dos letras de éstas? —señalando las enes en «A*nn*e»— ¿En el mío sólo tiene una? —señalando la *n* de «Ja*n*e»). Esto puede servir como base para un posterior aprendizaje. Pueden incluso preguntar directamente por qué los nombres se deletrean de manera distinta. Los niños que hacen uso de los rincones de escritura (es decir, rincones preparados por el maestro, normalmente en un jardín de infancia, con tacos de papel, lápices y bolígrafos) también tienen la oportunidad de observar e interactuar con niños que pueden estar a un nivel más avanzado de conocimiento y que pueden sondear los nombres de las letras o los sonidos a medida que producen su escritura.

Una vez que los niños se dan cuenta de que existen correspondencias entre las letras y los sonidos, deben desarrollar *estrategias* para producir estas correspondencias. Las principales estrategias que utilizan han sido descritas por CLAY (1975) e incluyen inventar cadenas de letras, copiar de una variedad de fuentes (libros, escritura de otra persona), preguntar a otra persona cómo deletrear una palabra y reproducir palabras completas o partes de palabras de memoria.

Inicialmente, muchos niños inventan los deletreos de las palabras de manera que crean una secuencia nueva de letras para cada palabra. Frecuentemente hacen esto sin ninguna apreciación de las reglas de correspondencia. Simple-

mente son conscientes de que las diferentes palabras consisten en diferentes cadenas de letras y hacen uso de este principio al escribir. Como se desarrolla la apreciación de posibles correspondencias, los niños utilizarán su conocimiento de los nombres y de los sonidos de las letras para deletrear las palabras. Esto lleva a la creación de muchas reglas de correspondencia que no son las reconocidas en el lenguaje. El área de *deletreo creativo* ha sido extensamente investigada por READ (1986) y más adelante consideraremos los puntos principales de este trabajo.

En un estudio de niños que asistían a preescolar y a jardín de infancia en Norteamérica, Read encontró que cuando los niños deletreaban las palabras creativamente hacían sustituciones sistemáticas frecuentemente. Por tanto, cuando examinó los deletreos infantiles de palabras que contenían un sonido vocal equivalente al nombre de la vocal (por ejemplo, el sonido /i/ en «m*ea*t» (miːt, carne) y «lad*y*» ('leɪdi, señora) que tenía el mismo sonido que el nombre de la letra *e* (/i/), más del setenta por ciento de los deletreos utilizaron el nombre de la letra (por ejemplo, «m*e*t» y «lad*e*»).

Las sustituciones consistentes y en algunos casos las omisiones, también se dan con consonantes. Las omisiones son particularmente interesantes, ya que dirigen la atención sobre el hecho de que tendemos a asumir que muchos sonidos están representados en el habla mucho más claramente de lo que lo están. La consonante nasalizada /n/ en palabras como «we*n*t» (/went/; forma simple de pasado del verbo ir) y «ca*n*'t» (/kænt/; forma negativa de «poder») es un buen ejemplo. Los niños omiten frecuentemente la *n* en palabras de este tipo, deletreándolas como «wet» y «cat». A pesar de que Read ha mostrado experimentalmente que los niños pequeños pueden detectar la diferencia en los sonidos de parejas de palabras como «bet» (/bet/; apuesta) y «bent» (/bent/; doblado) y «cat» (/kæt/; gato) y «can't» (kænt/; no puede), los niños no saben cómo codificar la diferencia y frecuentemente escriben las palabras de la misma forma.



La dificultad que los niños experimentan puede parecer sorprendente al principio, pero esto es a causa de que hemos sido influenciados en nuestra percepción de la palabra hablada por nuestro conocimiento de la palabra escrita. Debido a que estamos tan familiarizados con la forma escrita de una palabra, una forma que es muy clara y consistente, tendemos a asumir que las palabras habladas son también claras y consistentes. Esto no es así. En el caso de palabras commo «went» y «can't», sobregeneralizamos a partir de la claridad de la forma escrita y asumimos que la *n* suena claramente en la forma hablada como una consonante nasalizada. No obstante, no es evidente que sea una consonante nasalizada. En la palabra hablada se oye más como una nasalización de la vocal; es decir, tiene el efecto de hacer el sonido *e* más nasalizado. Como encontró Read, esto conduce a errores bastante consistentes en el deletreo temprano del niño.

Consecuentemente, cuando los niños se esfuerzan en representar el habla,

han de habérselas con palabras en las que los sonidos no se oirán tan claramente como pensamos, estando influidos por nuestro conocimiento del deletreo. Es difícilmente sorprendente que «inventen» deletreos para las palabras. Es también muy probable que existan diferencias individuales y regionales en el deletreo creativo del niño que resulta de las diferentes pronunciaciones encontradas en los distintos dialectos. Como ya se ha mencionado, Read llevó a cabo su trabajo principal con niños norteamericanos cuyas sustituciones sistemáticas en el deletreo creativo difieren de los niños de otros países de habla inglesa.

La segunda estrategia que los niños utilizan es realmente un grupo de estrategias, que implican todas las copias de palabras a partir de varias fuentes. Muchos niños hacen uso de esta técnica para ampliar su habilidad de escritura. Frecuentemente empezarán copiando su nombre o algunas letras que vean en un anuncio. A continuación, empezarán a pedir palabras para copiar. Al principio, los niños pueden empezar copiando porque quieren escribir y esto ofrece un medio de lograr el objetivo. No obstante, tendrán poco conocimiento del hecho de que las letras representan sonidos y de que cada palabra tiene un deletreo diferente pero consistente. Esto difiere de una fase posterior del desarrollo en que los niños aprecian estos principios y copian palabras para asegurarse de que las deletrean consistentemente y, deseablemente, de forma correcta.

Los niños copian de una variedad de fuentes y éstas varían dependiendo de cuándo está escribiendo el niño. En el jardín de infancia, por ejemplo, algunas fuentes comunes son los libros, la escritura dispuesta por el maestro en la pizarra y el propio producto del niño en una ocasión previa. La copia de su propio producto es interesante, ya que revela que los niños han desarrollado una comprensión de que las palabras deben deletrearse consistentemente pero no aprecian que su propio deletreo puede no ser correcto.

La copia de su propio deletreo puede implicar una copia a partir del mismo fragmento de escritura, si la palabra ya ha sido utilizada, o copiar de un fragmento anterior de escritura, como se ilustra en el siguiente ejemplo observado en un jardín de infancia.

Mary, de aproximadamente 4 años y 6 meses de edad, estaba de pie junto a una mesa en el jardín de infancia escribiendo una descripción de su dibujo. Se detuvo y preguntó al maestro si podía repasar y mirar lo que había escrito el día anterior para ver como había escrito la palabra «her» (suyo-suya/s). Mary repasó y leyó su escritura anterior hasta encontrar la palabra «her» y volvió a escribirla exactamente como había hecho en la ocasión anterior: «hir». Después completó su descripción, que dice lo siguiente: «This is as playing at Nicole's has weth Sarah is well and hir mum is geted our lanch read» (This is us playing at Nicole's house with Sarah as well and her mum is getting our lunch ready —Esto es nosotros jugando en casa de Nicole con Sarah también y su mam está preparando nuestra comida). En este caso el niño hizo un esfuerzo importante para revisar su escritura anterior. Demostró que había recordado lo que había escrito el día anterior y que su deletreo debía mantenerse constante.

Una estrategia que está próximamente relacionada con copiar tiene lugar cuando los niños preguntan cómo deletrear o cómo escribir una palabra. Esto frecuentemente da lugar a una copia si la otra persona responde escribiendo la palabra para que el niño la use como modelo. En otras ocasiones ese deletreo se dictará letra por letra. Para que esto sea efectivo el niño que escribe el dictado debe ser capaz de reconocer el nombre que se le da a cada letra y producir la forma de la misma sobre el papel. La observación de los niños implicados en esta actividad indica que frecuentemente se apoyan en claves provinientes del adulto. Es decir, se implican en la actividad antes de estar completamente familiarizados con las formas asociadas a cada nombre de letra. Consecuentemente, el adulto frecuentemente les dará una pista dibujando la letra en el aire y tratando de describir las características principales de la letra (por ejemplo, «Ya sabes, la *d*, la que va recta hacia abajo y luego tiene un redondel al final»).

Este método para obtener información sobre la correspondencia grafema-fonema ofrece la base para un mayor aprendizaje, ya que las interacciones entre el niño y el adulto frecuentemente implican una discusión explícita sobre las letras individuales, sus formas, los nombres de las letras y los sonidos que hacen. Lo que es más, dado que implica interacción entre niño y adulto, e iniciada por el niño, es probable que la discusión se sitúe a un nivel adecuado que el niños pueda comprender.



Al escribir las palabras, los niños también generarán secuencias a partir de la memoria. Para muchas palabras, los niños parecen confiar la secuencia completa a la memoria y, a pesar de que la escriben claramente letra por letra, no asocian las letras con los sonidos de las palabras. Es muy probable que los niños recuerden su nombre de esta manera, ya que después de copiar su nombre unas cuantas veces producen la secuencia de letras a partir de la memoria, sin necesitar un modelo para copiar. De hecho, como ha observado BISSEX (1980) algunos niños continuarán pidiendo ayuda para deletrear palabras que impliquen los mismos patrones de sonidos que su nombre. Por ejemplo, un niño que podía escribir correctamente su propio nombre, Dwight, correctamente, y cuya escritura indicaba que era capaz de trabajar al nivel de las correspondencias letra-sonido, precisaba ayuda con palabras como «light» (luz) y «fight» (lucha). Esto indica que ha memorizado su nombre como una secuencia completa y que no se ha dado cuenta de que podría descomponerse en sus sonidos constituyentes, los cuales podrían ser utilizados para otras palabras.

Viendo a los niños producir palabras escritas se evidencia que confían las secuencias de letras de muchas palabras a la memoria desde un estadio temprano de escritura. Si se observa a un niño que escribe palabras sondeando los componentes fonémicos individuales, al llegar a una que conoce, con frecuencia la escribirá más rápidamente y sin sondearla. A veces puede verse la relajación en la cara del niño, particularmente si se ha estado esforzando con palabras

más difíciles. Incluso puede que haga algún comentario sobre su conocimiento: «Se cómo escribir *gato*».

En su capacidad de escribir correctamente palabras que no siguen las reglas de correspondencia que están utilizando se encuentra una prueba adicional de que los niños aprenden muchas palabras como una secuencia completa. Muchos niños aprenden a deletrear palabras como «you» (tú-vosotros/as) correctamente desde muy pronto, en sus primeros encuentros con la escritura.

A veces, naturalmente, los niños utilizarán una combinación de estrategias al escribir una frase, empleando estrategias diferentes para las distintas palabras. Pueden también mezclar estrategias dentro de una palabra, como por ejemplo, cuando un niño escribió «refyous» por «refuse»(/rɪ'fjuːz/; rechazar). Siguiendo alguna inicial correspondencia letra-sonido, *r e f*, el niño se dio cuenta de que sabía cómo representar el sonido /u/ e insertó su representación de él —*you*— en la palabra.

Gradualmente, a través de una participación frecuente en el proceso de escritura, si se le da la oportunidad, el niño aprende más acerca de la palabra escrita y progresivamente se hace apto para la escritura. Este proceso ayuda a los niños a hacerse más eficientes en la producción directa de material escrito y da lugar a que se haga más consciente del lenguaje y más fluyente en su comunicación con otros acerca del lenguaje escrito y hablado.



Hay que reconocer que cuando el niño aprende a codificar mensajes en la escritura, cometerá muchos errores y es importante divagar un poco para considerar las reacciones que los otros pueden mostrar a las palabras que los niños deletrean incorrectamente como resultado de algunas de las estrategias que adoptan.

Las reacciones de muchos adultos a la escritura temprana del niño, especialmente al deletreo inventado, son, por lo menos, extremadamente variadas. Algunos adultos pueden divertirse mucho con los deletreos incorrectos. Esta reacción normalmente sólo se da cuando el niño en cuestión ha alcanzado las bases de las correspondencias y representa correctamente las palabras a «su nivel». Es decir, deletrea incorrectamente las palabras que se consideran demasiado difíciles para él. Esencialmente ésa es la reacción cuando el niño ha recibido instrucción formal y se siente que su desarrollo está bajo «control».

Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras se da una reacción bien diferente. Los adultos se preocupan mucho por esto y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionamos de esa forma en otras áreas del desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños necesitan practicar el habla durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos. Hasta entonces produ-

cirán muchas aproximaciones y también sustituirán algunos sonidos por otros (ver capítulo 4). Por el contrario, los padres responden con deleite cuando oyen las primeras aproximaciones al habla y animan al niño a producir más sonidos, reconociendo que las aproximaciones se perfeccionarán con la práctica y que las pronunciaciones incorrectas se reemplazarán por las correctas.

Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas y sin brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos, aunque él les diga que es uno de ellos. Una vez más, no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento y podrán actuar también de una manera que lleve a un mayor desarrollo de las habilidades del niño. Por ejemplo, pueden preguntar al niño dónde están los brazos de papá o sugerir que se añadan.

¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana? Creemos que es porque la idea dominante es que la escritura es una habilidad muy compleja que requiere enseñanza formal y que cualquier idea equivocada que desarrolle el niño deberá ser desaprendida antes de que el aprendizaje correcto pueda tener lugar. Dado que la escritura ha sido vista tradicionalmente como una habilidad que requiere instrucción formal, no se contempla desde una perspectiva evolutiva. No obstante, nosotros argumentamos que *debe* ser contemplada desde una perspectiva evolutiva y que los beneficios de permitir al niño explorar la escritura sobrepasan ampliamente las desventajas, si es que existe alguna. Volveremos a este punto en la sección final de este capítulo.



Las palabras del habla se representan en las escritura agrupando las letras sobre el papel, utilizando espacios para separar los grupos. Otra convención importante que los niños aprenden es que deben representar las palabras individuales dejando espacios entre ellas. Como se ha mencionado anteriormente, esto presenta dificultades para muchos niños porque no tienen un conocimiento claro de lo que constituye una palabra. Por tanto, incluso cuando los niños hayan aprendido el principio general de que es necesario dejar espacios entre las palabras al escribir, frecuentemente continuarán juntando algunas palabras simplemente porque no las ven como palabras separadas.

Las formas en que los niños hacen averiguaciones acerca de la necesidad de dejar espacios varían ampliamente e ilustran la diversidad encontrada en la escritura temprana. Muchos niños extraerán y desarrollarán el principio por ellos mismos en un momento temprano de sus intentos de escritura, al tratar de copiar la escritura de un papel. Otros pueden haberse convertido en escritores fluidos y haber dominado las bases de la correspondencia grafema-fonema y juntar todavía palabras. Necesitan que se haga notar el principio. BISSEX (1980) relató que esto último ocurrió en el caso de su propio hijo, que había alcanzado un nivel bastante avanzado pero que presentaba todavía todas las

letras en una cadena. Entonces ella comentó un día la necesidad de dejar espacios e inmediatamente incorporó el principio a su propia escritura, representando correctamente algunas divisiones y manteniendo todavía otras palabras unidas en una cadena.

Existen otras numerosas convenciones en la escritura que los niños han de aprender, muchas de ellas agrupadas bajo el título de *puntuación*. Para la mayoría se mantendrán los mismos principios ya mencionados anteriormente. Algunos niños notarán una marca concreta (como el punto final) por sí mismos e intentarán extraer cómo utilizarla. Incluso pueden pedir a un adulto que les hable de ella. Otros niños probablemente necesitarán que su atención sea dirigida hacia ella en un momento adecuado. Para todos los niños, no obstante, la aplicación correcta del principio dependerá de su conocimiento de los conceptos implicados. De este modo pueden llegar a entender que el punto final se sitúa al acabar las frases par continuar teniendo oscuro lo que constituye una frase, con el resultado de que no pueden aplicar el principio correctamente en todas las ocasiones.

Más allá de la escritura del habla

Las secciones previas de este capítulo se han centrado en la escritura temprana de los niños y han trazado algunas de las vías que éstos siguen cuando aprenden a codificar mensajes en el lenguaje escrito. El camino real que sigue cada niño y el entusiasmo con el que lo hace variarán. No obstante, con diferentes grados de ayuda por parte de padres y maestros, la mayoría de los niños llegarán al punto en que pueden codificar su lenguaje hablado en la escritura. Ir más allá de este punto presenta muchos retos adicionales para los niños. Vamos a indicar brevemente qué implican algunos de estos retos.

Como ya se discutió en el capítulo 1 existen muchas diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Los niños deben llegar a conocerlas si es que han de desarrollar sus habilidades de escritura. Muchas diferencias son estilísticas e implican el desarrollo de *registro*, aspecto que MARTÍN (1983) defendió como el más importante del desarrollo lingüístico en los niños una vez alcanzan la edad de la escolaridad primaria.

El registro tiene que ver con el uso apropiado del lenguaje en diferentes contextos. El niño ha de desarrollar un conocimiento de que existen ciertos ítems lexicales y formas sintácticas que son utilizadas más apropiadamente en un modo de lenguaje que en otro. Así pues, como señalaron GREEN y MORGAN (1981), es más apropiado utilizar ítems lexicales como «chicos» y «tener que» al hablar y reemplazarlos por «niños» y «deber» al escribir, a menos que uno seleccione deliberadamente la otra forma para impactar.

Igualmente, hay muchas formas sintácticas que se dan en la forma escrita del lenguaje que nunca aparecen en la conversación cotidiana y que solamente

se oirían si uno estuviese leyendo un libro. Los niños a los que se ha leído mucho y que también leen por sí mismos estarán más familiarizados con las formas que no son utilizadas en el lenguaje hablado y para ellos será más fácil incluirlas en su propia escritura.

Existen muchas diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito que operan en el nivel del discurso (es decir, más allá del nivel léxico y sintáctico). Estas diferencias surgen de dos contrastes fundamentales entre el habla y la escritura. Cuando hablamos, el receptor del mensaje está allí, con pocas excepciones (como en una emisión de radio), para recibir el mensaje y puede, si lo necesita, interrumpir y buscar una aclaración del mensaje. Como ya se comentó en el capítulo 6, el significado puede ser negociado durante varios turnos de conversación. Puede incluso que el oyente piense que ha comprendido el mensaje pero que el contenido de su réplica indique al hablante que no lo ha hecho, ofreciendo al hablante otra pista para reformular su mensaje original. En la escritura, de nuevo con unas pocas excepciones (como completar un formulario para un empleado de banco) el receptor del mensaje raramente está allí en el momento en que es escrito y por consiguiente no puede indicar directamente al que escribe problemas de comprensión.



El otro contraste fundamental entre hablar y escuchar es que al hablar el mensaje se pierde pronto. Con muy pocas excepciones, como en las grabaciones en cinta, los mensajes hablados se desvanecen, ya que cada palabra desaparece tan pronto como es emitida. Todo lo que permanece de él es una huella de memoria que puede ser incompleta y que se debilitará con el tiempo. El mensaje escrito, no obstante, es mucho más permanente y está disponible para que el escritor lo revise y corrija.

Como resultado de estos dos contrastes es necesario asegurarse de que la palabra escrita está expresada claramente y en un forma que evite repeticiones innecesarias. El escritor tiene la responsabilidad de evaluar cuándo el lector puede tener dificultad para comprender parte del discurso. Debe juzgar cuándo repetir una proposición de forma diferente en caso de que no se entienda inicialmente y cuándo resumir un argumento o historia para asegurarse de que el lector extraerá los puntos principales sin ningún malentendido. Igualmente, dado que la escritura está allí para ser revisada por el lector, el escritor debe evitar extenderse cuando no esté justificado. Debe intentar evitar repetirse cuando esto no añada claridad y pueda dificultar la fluidez. Los niños han de aprender a tratar todos estos aspectos de la palabra escrita.

La escritura es un proceso exigente. El niño debe aprender a evaluar el conocimiento de los lectores de sus historias creativas y de sus relatos de hechos. Al revisar su propio trabajo debe ser capaz de liberarse de su propia perspectiva. Debe estar preparado para ver diferentes interpretaciones de su escritura para minimizar la posibilidad de malas interpretaciones y maximizar la probabilidad de que el lector extraiga el mensaje que se propone.

Si un escritor desea producir un texto fluido para sus lectores, sea uno

expositivo o uno narrativo, también es necesario desarrollar un conocimiento de las reglas del discurso que gobiernan la escritura. Como escribió SCINTO (1983) es esencial que el texto tenga coherencia.

En una narración, el escritor debe preparar la escena para el lector y presentar los actores principales. Debe también desarrollarse un tema que permita relacionar las proposiciones de la historia. Esto requiere una cuidadosa planificación por parte del escritor. Aunque esta habilidad parece desarrollarse de forma natural en algunos niños, hay muchos que necesitan ayuda y estimulación para desarrollar sus habilidades hasta este nivel de dominio y fluidez.

Diferencias individuales en la escritura infantil



Dada la compleja red de conocimientos sobre la escritura que los niños han de construir, es poco sorprendente que existan amplias diferencias individuales entre ellos. Incluso entre aquellos que han sido suficientemente afortunados por haber sido estimulado su interés durante los años preescolares existirán diferencias importantes. De hecho, como DYSON (1985b) comentó en su artículo, el cual ofrece una descripción excelente del desarrollo de la escritura de tres niños, «las diferencias entre los niños fueron más sorprendentes que las similitudes» (pág. 118). De los tres niños que ella describió, Tracy estaba interesada en adquirir las etiquetas para las personas y los objetos en su escritura, mientras que Rachael tenía menos interés por las palabras individuales, pero pasó mucho tiempo explorando los objetivos de la escritura, con un énfasis especial en la comunicación de mensajes. Quizás como resultado de este interés diferencial, Rachael tenía menos nombres de letras que Tracy y podía escribir correctamente menos palabras. Una tercera niña, Vivi, parecía más interesada en determinar cómo operaba el sistema y pasó más tiempo descifrando la naturaleza del código alfabético. En algunos sonidos Vivi estaba más implicada en el nivel metalingüístico que Rachael, quien estaba más interesada en utilizar sus limitadas habilidades para comunicarse a través de la escritura.

De forma clara, cuando estos niños entran en la fase de sus vidas en que reciben educación formal, llevarán diferentes tipos de conocimiento a la tarea de escritura. El reto al que se enfrenta el maestro de estos niños es ofrecer oportunidades de escritura en el aula que le permitan desarrollar una apreciación del conocimiento de cada niño y que permiten a todos los niños desarrollar sus habilidades a un nivel que sea adecuado a sus necesidades e intereses individuales. Los maestros han de seguir esta aproximación, en lugar de imponer un currículum formal que implique pasar largos períodos de tiempo haciendo practicar la escritura a todos los niños en contextos que tienen poco significado para ellos y que no tienen en cuenta el conocimiento que aportan a la tarea. Existe otro reto igualmente importante que los niños plantean a los maestros. Aunque difieran mucho en sus conocimientos e interés, todos tienen una cosa

muy importante en común; todos tienen un natural entusiasmo e interés hacia la escritura. El reto para el maestro es continuar ofreciendo experiencias de escritura de manera que se mantenga el interés y se amplíen las habilidades de los niños.

Existen muchos niños, naturalmente, para quienes los retos educativos son totalmente diferentes. Estos son niños que no han desarrollado un interés por la escritura, bien porque proceden de medios en los que hay pocas oportunidades de interactuar con la palabra escrita, bien porque han sido disuadidos de escribir como resultado de la creencia errónea de que afectará negativamente al aprendizaje escolar. El principal reto al que se enfrentan los maestros de estos niños es el descrito por VYGOTSKY (1978). Deben crearse entornos que lleven al niño a aprender a escribir a través de procesos de descubrimiento porque *quieren* resolver cómo escribir, en lugar de aprender de una manera rutinaria porque se les dice que necesitan aprender a escribir. Esencialmente, los niños deben desear alcanzar algún objetivo a través de la escritura en lugar de que el aprendizaje de la escritura se presente como un objetivo en sí mismo.

Este principio fundamental de aprendizaje es válido para todos nosotros y no debemos esperar que sea diferente para los niños. Hay muchos adultos que se sienten bastante amenazados si se les dice que han de aprender a utilizar un ordenador, especialmente si no ven ninguna razón para ello, y evitarán hacerlo a toda costa. En cierto sentido tienen miedo a lo desconocido. En cambio esos adultos con frecuencia emplearán ordenadores en otros contextos sin darse cuenta (como un cajero automático para transacciones bancarias). Además, si entonces por alguna razón sienten que están motivados para aprender más (por ejemplo, quieren obtener las ventajas del procesador de textos), superarán sus sentimientos negativos y con frecuencia se harán muy aptos en el uso de las ventajas ofrecidas por el ordenador.



Los maestros deben crear oportunidades para que los niños se enfrenten a la escritura de maneras que conduzcan al deseo de aprender. Esto estimulará el desarrollo de los niños, de forma que en un período muy corto también estarán resolviendo los principios básicos. Una vez los niños alcancen este punto, los retos educativos serán los mismos que en el caso de los niños que llegan a la escuela con un interés ya estimulado. Las actividades de escritura deben continuar siendo presentadas de manera que mantengan el interés y de forma que permitan al maestro descubrir y reaccionar a las diferencias individuales que siempre existirán en los conocimientos e intereses de los niños respecto a la escritura.



9 EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En el último capítulo examinamos el desarrollo de la escritura en el niño. En este capítulo nos ocupamos de otro aspecto de las interacciones infantiles con la palabra impresa, a saber, el desarrollo de la lectura. Como se comentó en el capítulo anterior, el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, correspondiendo las palabras sobre el papel a las palabras habladas que a su vez conllevan significado. Por consiguiente, al aprender a leer, el niño ha de establecer las correspondencias entre palabras escritas y palabras habladas, para poder determinar el significado que se transmite. Consecuentemente, el niño debe desarrollar habilidades para descodificar la palabra escrita para encontrar su equivalente en la forma hablada. También ha de desarrollar las habilidades necesarias para reconstruir el significado que fue depositado en lo impreso cuando fue escrito, habilidades que son centrales para la comprensión del texto.

Empezamos examinando las concepciones y habilidades que los niños aportan a la tarea de lectura, incluyendo sus ideas acerca de lo que es la lectura y sus conceptos en desarrollo sobre lo impreso. Esto se examinará, en primer lugar, porque es esencial determinar qué conocimiento aporta el niño a la tarea de aprendizaje (PRATT y GARTON, 1988). Todo desarrollo progresa construyendo sobre las expectativas existentes, conocimiento y habilidades. Por consiguiente, dado que los niños aportarán conocimientos diferentes a una tarea particular, accederán a nuevas habilidades de distintas formas.

Siguiendo la consideración del conocimiento y las habilidades que los niños aportan a la tarea de aprender a leer, examinaremos el período en que los niños aprenden las habilidades necesarias para cambiar el texto escrito a la forma hablada más familiar para poder acceder al mensaje contenido en el texto. A pesar de que existe alguna progresión general en la adquisición de las habilidades implicadas en este proceso, el orden real puede variar entre los sujetos.

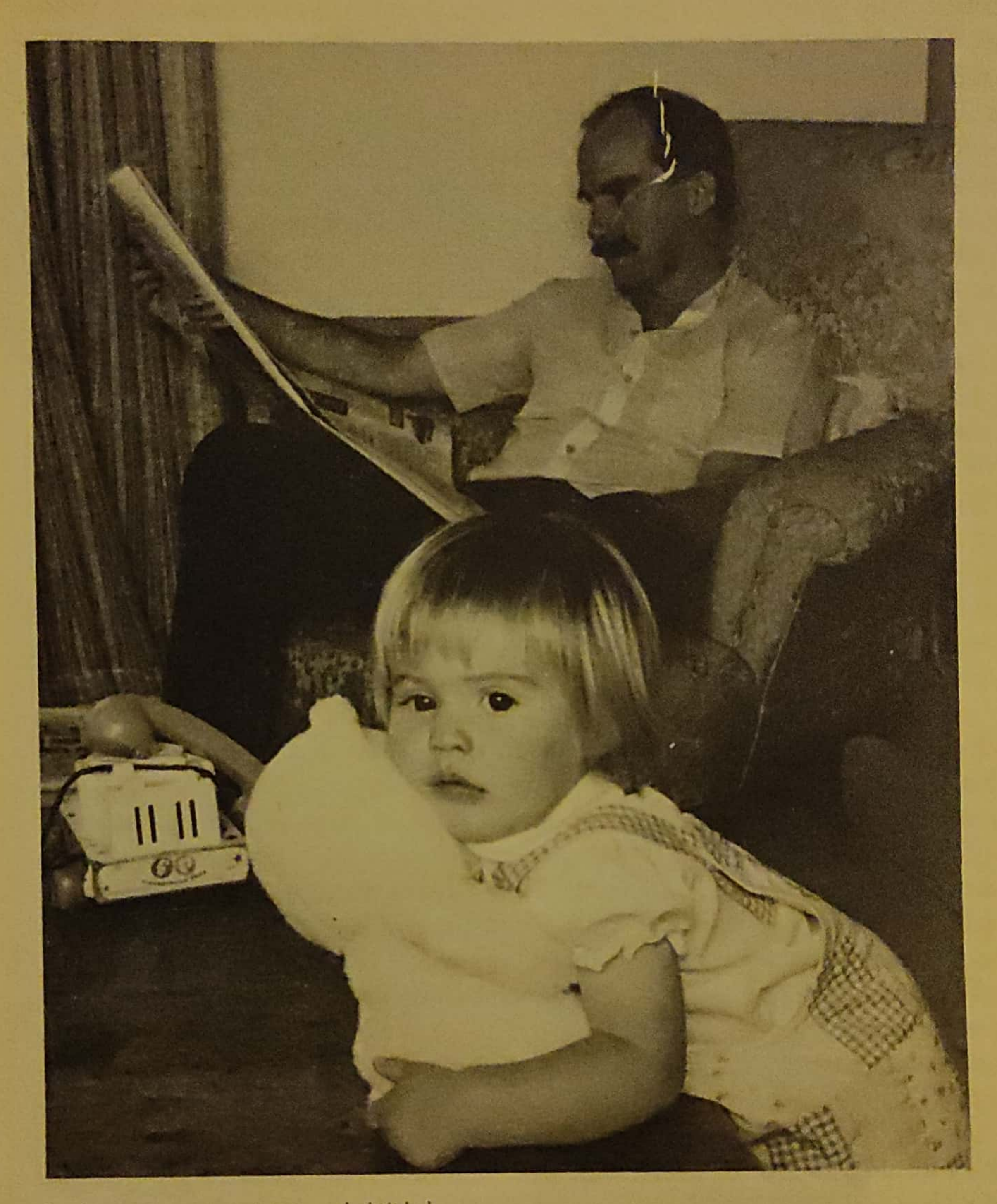
Es decir, dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial de qué es la lectura hasta el dominio del proceso, existe una compleja red de habilidades que pueden desarrollarse de formas distintas para los diferentes niños. En el capítulo anterior se insistió en el mismo punto en relación a la escritura y existe, como sería de esperar, un considerable solapamiento en el desarrollo de la lectura y la escritura. Sigue a esto un apartado sobre los procesos implicados en la comprensión y en el control de la propia comprensión. En éste nos ocupamos principalmente de la comprensión infantil de frases más complejas y de prosa conectada. El capítulo acaba con un apartado sobre la escuela y la lectura.

Habilidades tempranas y conocimientos

Los niños varían mucho en el conocimiento y habilidades que traen a la tarea de lectura. En este contexto, un área central para el aprendizaje de la lectura es el desarrollo del lenguaje hablado. Como se comentó en capítulos anteriores, los niños diferirán en cuanto al dominio que tienen del lenguaje hablado en el momento en que comienzan la educación formal. Habrá grandes diferencias individuales entre los niños en el desarrollo del vocabulario, tanto en términos de contenido como de cantidad; en su familiarización con una variedad de estilos conversacionales; en sus habilidades de comprensión del lenguaje hablado; y en su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que utilizan. Todos estos aspectos influirán sobre el curso del desarrollo de la lectura desde los primeros estadios. Algunos, como el desarrollo del vocabulario, tendrán influencias bastante directas y podrán limitar el número de palabras escritas a que el niño puede acceder durante los primeros estadios de la lectura. Otros, como la familiarización con diferentes estilos conversacionales, pueden influir en la facilidad con que los niños podrán seguir al maestro cuando les instruye sobre la lectura.

El aprendizaje de la lectura no se da aislado de otros desarrollos. Al mismo tiempo que los niños desarrollan sus habilidades de lectura, sus habilidades de lenguaje hablado continuarán desarrollándose. Si bien esto hay que tenerlo en cuenta en los programas de enseñanza, nosotros no abogaríamos por frenar deliberadamente a los niños a causa de retrasos de lenguaje, a no ser que éstos fuesen extremos. Fundamentalmente, si se aprecia que los niños difieren en sus habilidades de lenguaje hablado y si esas diferencias se toman en cuenta, entonces todos los niños pueden hacer avances. Además, el proceso de aprendizaje de la lectura y el consiguiente dominio de la misma resultarán beneficiosos para el desarrollo del lenguaje hablado de todos los niños.

Además de considerar las habilidades de lenguaje hablado de los niños, es importante examinar qué conocimientos tienen acerca de la escritura cuando empiezan el aprendizaje de la lectura. Una fuente de información acerca de



La lectura es una misteriosa habilidad

la lectura es lo impreso en el entorno. Es difícil para los niños escapar de la abundancia de lo impreso que existe en el entorno en las sociedades occidentales. Lo que hacen de ello, no obstante, variará. A diferencia del acto de escritura, en el que los niños al menos tienen la oportunidad de observar al escritor produciendo marcas sobre el papel, la lectura puede ser una actividad muy privada. Si alguien está leyendo en silencio, un niño que lo observe puede

deducir poco acerca de lo que implica leer. Puede concluir que si un adulto está leyendo, está silencioso en una silla mirando algún papel con divertidas marcas sobre él y diciendo a los niños que se marchen y jueguen en silencio. De igual modo, muchas de las interacciones que tienen lugar con lo impreso en el entorno pueden no ser notadas por los niños pequeños. Así, aunque un adulto pueda comprobar si ése es el autobús que quiere coger leyendo el cartel de destino o comprobando el número, el niño pequeño puede que ni síquiera se de cuenta de que su padre tiene que comprobar qué autobús es, a menos que esto se comente con él.

Algunos niños naturalmente tienen la oportunidad de aprender más acerca de la lectura, en la medida en que no tienen simplemente interacciones con lo impreso en el entorno. Hay una actividad compartida con el padre, con la madre o con un hermano mayor. Estarán sentados sobre las rodillas del padre o de la madre, o estirados en la cama escuchando una historia que se les lee. Incluso con esta oportunidad de aprender más acerca de la lectura, contentándose con escuchar el excitante cuento. Aunque estos niños pueden obtener mucho placer de que se les lea, todavía no muestran un interés por aprender a leer por sí mismos. Por ejemplo, cuando se le preguntó al hijo de un amigo si tenía ganas de ir a la escuela se mostró sorprendentemente falto de entusiasmo. Cuando se le señaló que si iba a la escuela aprendería a leer replicó que no necesitaba hacerlo, ya que su hermana mayor podía leer. Este niño había disfrutado escuchando cuando se le leían libros, habiendo escuchado muchos sabía el placer que podía obtener de la lectura. Pero incluso con ese bagaje no veía la necesidad de aprender él mismo cuando otros lo podían hacer por él. Comprensiblemente, no era consciente de todas las ocasiones de su vida futura en que no habría nadie para leerle alguna cosa, ni del placer que se puede obtener de leer por uno mismo una novela. Para este niño leer no era sino una actividad; escuchar a alguien leer una historia de un libro.

Dado que no estaba claro qué conocimientos pueden traer los niños a la tarea de lectura, Jessie Reid (1958, 1966) les preguntó acerca de la lectura cuando empezaron la escolaridad. En su trabajo, Reid entrevistó a un pequeño número de niños de cinco años de edad que acababan de empezar la escolaridad en Escocia. Durante el período en que estaban realizando ejercicios de prelectura les preguntó si ya sabían leer, si su madre o padre sabían leer, si tenían algún libro en casa o en la escuela y qué había en esos libros. Las respuestas de los niños indicaban un conjunto de conocimientos del proceso de lectura. Por ejemplo, aunque la mayoría de los niños dijeron correctamente que no sabían leer, uno de ellos anunció que ella estaba «más allá de la lectura», basándose en el hecho de que había completado un libro de «preparación para la lectura» que implicaba una serie de ejercicios de discriminación visual.

En respuesta a las otras preguntas, Reid encontró que algunos niños no podían decir si sus padres sabían o no leer. También demostraron un conocimiento limitado acerca de los libros, describiéndolos la mayoría de los niños



Los niños aprenden mucho a partir de la experiencia con los libros

diciendo que tenían dibujos. Solamente un niño dijo que los libros contenían palabras. En general, REID (1966) concluyó a partir de estas entrevistas iniciales que los niños «tenían una idea muy poco precisa de en qué consistía la actividad (de lectura)» (pág. 60).

El trabajo de Reid ha supuesto una importante contribución a la enseñanza de la lectura, al dirigir la atención hacia la necesidad de considerar el conocimiento del niño. Esto ha estimulado ulteriores investigaciones en este área. DOWNING (1970) replicó y amplió la investigación de Reid. Al igual que Reid, halló que muchos niños estaban confundidos respecto a la lectura. No obstante, descubrió que cuando a los niños se les mostraban un conjunto de dibujos, algunos de los cuales representaban a una persona leyendo (como un maestro leyendo a la clase) y algunos de los cuales mostraban unas actividades (como un maestro hablando a la clase) ellos eran capaces de identificar correctamente los que representaba la lectura. Este hecho indicaba que muchos niños que permanecían confundidos acerca de lo que implica la lectura podían tener suficiente conocimiento como para diferenciar la lectura de otras actividades cuando se les ofrecen ejemplos concretos. Esta distinción temprana podría ser utilizada como base para discutir con los niños acerca de qué es la lectura y qué hacen las personas cuando leen, discusión que ayudaría a desarrollar conocimientos más claros.

Por tanto, es evidente que los educadores no pueden asumir que todos los niños llegan a la escuela sabiendo qué es la lectura. Si bien muchos niños llegan a la escuela sabiendo que aprenderán a leer (porque sus padres y otros se lo han dicho), puede que no sepan lo que esto significa. Algunos niños provendrán de hogares en los que hay pocas oportunidades de ver a otros leyendo. Para estos niños, la lectura puede ser simplemente otra de estas habilidades misteriosas que *hay* que aprender en la escuela. Para ellos el dominio de esta habilidad misteriosa, la lectura, será en sí misma el objetivo en lugar de un medio para alcanzar otros objetivos, incluyendo el acceso a ulterior conocimiento y disfrute a través de la lectura. Otros niños tendrán un conocimiento mayor y en algunos casos se mostrarán mucho más entusiasmados por la oportunidad de aprender.

Es importante estimular la curiosidad natural de todos los niños por aprender. Si a los niños se les presentan situaciones en las que necesiten poder leer para conseguir un objetivo, en lugar de que la lectura sea en sí misma el objetivo, se tendrá como resultado que muestren un interés mucho mayor. Los padres y los maestros pueden crear situaciones así. Un ejemplo es jugar a un juego de esconder en el que se esconde un objeto y el niño o niños reciben sencillas pistas escritas sobre dónde está. Las pistas deben ser inicialmente cortas y se puede dar ayuda leyéndolas a los niños. La ayuda debe ser retirada gradualmente a medida que el niño se hace más competente. La atención del niño debe dirigirse también a los diversos usos de la lectura en el aula y en casa, de manera que pueda desarrollar un conocimiento de que la lectura es un medio muy importante para alcanzar muchos objetivos.

Conceptos acerca de lo impreso

CLAY (1979, 1985) en su trabajo con niños pequeños ha reconocido la importancia de un conjunto de conocimientos acerca de las muchas propiedades diferentes de la palabra impresa. Se refiere a ello como «conceptos acerca de lo impreso» y en la tabla 6 se ofrece un resumen de los conceptos principales. Algunos de éstos ya se han discutido en el capítulo anterior en la medida en que son conceptos que el niño debe comprender tanto para la lectura como para la escritura.

Tabla 6 Conceptos significativos acerca de lo impreso (a partir de CLAY, 1972, 1985)

Concepto	*Conocimiento o habilidad implicada*
Orientación de los libros	Saber cuál es la parte delantera de un libro.
Reglas direccionales	Saber que cuando se lee se avanza de izquierda a derecha y que al final de la línea se vuelve a la izquierda de la línea siguiente.
Lo impreso lleva el mensaje	Saber que es lo impreso y no el dibujo lo que transmite la historia.
Conceptos de letra	Ser capaz de señalar una letra minúscula y una mayúscula.
Conceptos de palabra	Ser capaz de señalar una palabra dos palabras.
Puntuación	Saber para qué sirve un punto final, una coma y comillas.



Los conceptos de Clay implican conocimiento de las convenciones que existen en nuestro lenguaje escrito, muchas de las cuales son arbitrarias (como leer de izquierda a derecha) y conocimiento del vocabulario técnico del lenguaje (por ejemplo, «palabra», «frase»). Si bien algunos niños pueden haber desarrollado un conocimiento de algunos de los conceptos, muchos sabrán muy poco acerca de ellos hasta que se enfrenten a la instrucción en la lectura. Como señaló Clay, es importante para los implicados en la enseñanza de la lectura ser conscientes de lo que los niños podrían saber y también de aquello con lo que podrían tener dificultad. Las conversaciones que se dan por supuestas en los lectores hábiles pueden ser muy sorprendentes para el niño que está aprendiendo a leer.

CLAY (1979) presentó un ejemplo muy claro de esto. Consistía en una interacción entre un niño y su maestra. El niño había escrito «I am a dog»(Yo soy un perro), lo cual fue copiado por la maestra en otra hoja de papel. Después

ella cortó la frase en palabras y la palabra «dog» (perro) en letras individuales y pidió al niño que construyera de nuevo la frase. Produjo «dgo a am I» y cuando se le pidió que lo leyerá dijo «I am a dog», señalando de derecha a izquierda. El diálogo que siguió se presenta a continuación (de CLAY, 1979, págs. 101-102), ya que se ilustra la dificultad del niño en comprender por qué seguimos una convención arbitraria *y* la dificultad del maestro para explicar por qué.

M: Pero lo has leído de esta forma (*de derecha a izquierda*).
N: Lo sé.
M: Pero no puedes hacer eso.
N: ¿Por qué?
M: Porque siempre leemos de esta forma (*izquierda a derecha*).
N: ¿Por qué?
M: Porque es una norma.
N: ¿Por qué?
M: Bien, si no hiciésemos una norma sobre la lectura y la escritura nadie sabría por dónde empezar y nos confundiríamos, ¿no?
N: ¿Cómo?
M: (*Señalando el libro*). Si no supiésemos que la persona que escribió esta historia siguió las normas y escribió de ésta forma yo podría leer la línea de arriba así «Bomberos de coche el mira».
N: (*Aspecto muy solemne*) —Ff.
M: ¿Alguna vez has visto leer de esta manera?
N: Sí-i. Creía que no importaba.
M: Está terminantemente prohibido ir para el otro lado al leer o escribir.

Aunque el niño podía leer y escribir algunas frases sencillas no se había dado cuenta de que uno lee siempre de izquierda a derecha. Por el contrario, otros niños desarrollarán este conocimiento antes de aprender a leer.

FERREIRO y TEBEROSKY (1982), en un estudio realizado en Argentina, examinaron otros aspectos del concepto de los niños acerca de lo impreso, es decir, su conocimiento de qué puede ser leído y qué no. Presentaron a niños de entre cuatro y seis años de edad que asistían a preescolar y a la escuela una serie de tarjetas con diferentes caracteres (letras y números). Todas las tarjetas tenían una o más letras y números. Algunas de ellas presentaban combinaciones legítimas de letras que representaban sílabas o palabras, mientras que otras tenían combinaciones que no formaban parte del lenguaje. Se esperaba que los niños separasen en dos montones las tarjetas que podían ser leídas y las que no podían serlo. Los resultados indicaron que algunos de los niños más pequeños no podían en absoluto hacer distinciones y dividían las tarjetas al azar. La mayoría de los niños, no obstante, dividían las tarjetas sistemáticamente. Los dos criterios que utilizaron con más frecuencia fueron la longitud y la variación. Los niños rechazaron las tarjetas que tenían un número pequeño de caracteres o

aquellas en las que aparecía varias veces el mismo caracter sin ningún otro. Consecuentemente, las tarjetas solamente podían ser leídas si contenían más de dos caracteres o si los caracteres eran letras o números o si eran mayúsculas o minúsculas.

Si bien este trabajo de Ferreiro y Teberosky es interesante, hay que ser cautelosos al generalizar los resultados. Los criterios utilizados que estas autoras identificaron fueron elicitados en una situación en que a los niños se les pedía separar las tarjetas que podían ser leídas y aquellas que no podían serlo. Estos niños podrían no haber comprendido exactamente la distinción entre poder y no poder ser leído, pero no obstante completar la tarea utilizando algunas propiedades visibles (longitud y variación) del estímulo. Esto daría la impresión de que ya tenían algún conocimiento acerca de lo que puede ser leído. No obstante, pueden no haber pensado nunca antes sobre esta distinción.

No obstante, el estudio de Ferreiro y Teberosky demuestra que los niños se esforzarán en dar sentido al material que se les presenta. Al hacerlo, pueden llegar a conclusiones erróneas. También demuestra que los niños no observan las mismas distinciones que los adultos, entre, por ejemplo, letras y números.

A medida que los niños continúan interactuando con la palabra impresa se desarrolla un conocimiento de muchas de las otras convenciones discutidas por Clay. Por ejemplo, los niños aprenderán a distinguir los signos de puntuación de las letras y desarrollarán un conocimiento de que sirven para propósitos diferentes. Las letras ofrecen información acerca de los sonidos que son representados en las palabras, mientras que los signos de puntuación ofrecen información acerca de cosas como la estructura gramatical (por ejemplo un punto final que señala el final de una frase) y la representación de habla directa (comillas).



Además del aprendizaje acerca de las convenciones de lo impreso, los niños también han de aprender el vocabulario técnico utilizado para referirse a los diferentes conceptos que se hallan en lo impreso. DOWNING (1980) ofreció una ilustración impresionante de la necesidad de tener esto en cuenta al enseñar a los niños lo que a los adultos pueden parecer rectos principios. Consideremos el siguiente pasaje ofrecido por Downing:

> Así es como se sove el zasp «bocado». Está tebbed con los rellangs mosca, oído, leche, guau. El último rellang es el santo guau. Cuando tienes un santo guau al final de un zasp el oído dice oído no ook como en el zasp «bocado».

Tiene poco, sino nulo, significado. De hecho, como ilustra el pasaje de abajo, todo lo que Downing hizo fue sustituir términos que el lector no conocía por el vocabulario técnico (como «letra», «nombre de las letras», «palabra») utilizado en la instrucción de la lectura. El efecto para el lector es el mismo que para el niño que está escuchando al profesor y que no dispone de este vocabulario técnico. El niño no será capaz de seguir las instrucciones del maestro.

Así es como se escribe la palabra «bite» (bocado). Se deletrea con las letras «bee» (abeja), «eye» (ojo), «tea» (te), ee. La última letra es la ee sorda. Cuando tienes una ee sorda al final de una palabra el «eye» (/aɪ/; ojo) dice «eye» (/aɪ/; ojo) no i como en la palabra «bit» (/bɪt/; pedazo).

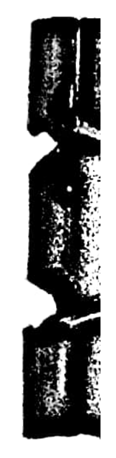
Incluso cuando los niños han desarrollado un conocimiento bastante sofisticado de los principios implicados en la descodificación de las palabras, deben encontrar todavía confuso el vocabulario técnico. Esto fue ilustrado por un niño en el estudio de REID (1966). Reid continuó formulando a los niños preguntas acerca de la lectura durante el primer año de escolaridad en el que estaban aprendiendo a leer. Sus respuestas a las preguntas acerca de los libros que estaban leyendo, si los libros eran difíciles o no y qué harían si no conocían una palabra, revelaban algunas ideas remarcables acerca de lo que está implicado en el aprendizaje de la lectura y en la forma en que se enseña. Pero las respuestas también revelaron que a lo largo del primer año algunos niños todavía no tenían claros algunos aspectos de la lectura y confundían la terminología.

Tommy ofrece un ejemplo tanto de las ideas como de las confusiones hacia la mitad del primer año. Se le preguntó si pasaba algo divertido en la palabra «have» (/hæv/; tiene) que aparecía en su libro. Replicó: «Tiene una "e" al final. Solamente debe tener tres palabras en lugar de cuatro. Vas a decirla y difícilmente sabes qué decir» (REID, 1966, pág. 58). Aquí Tommy luchaba con el hecho de que la «e» no contribuía al patrón general de sonido de la palabra y describía la dificultad muy claramente, a excepción del vocabulario técnico, que todavía provocaba confusión; Tommy confundía los términos palabra y letra en su explicación.

La importancia de que los niños desarrollen un conocimiento de los conceptos de lo impreso, incluyendo tanto las convenciones como el vocabulario técnico, fue demostrada en un estudio de LOMAX y MCGEE (1987). Investigaron las relaciones entre conceptos sobre lo impreso y habilidades de descodificación utilizando ítems seleccionados del test de Clay, junto con una serie de ítems elegidos para medir el conocimiento del niño acerca de lo impreso en el ambiente y el reconocimiento de las unidades del lenguaje escrito, incluyendo la letra, la palabra y la frase. Sus resultados indicaban que la actuación de los niños en la tarea de «conceptos sobre lo impreso» predecía la actuación en tareas que medían las correspondencias grafema-fonema, que a su vez influían en la habilidad lectora.

No puede haber duda de que es esencial un conocimiento de algunos de los conceptos acerca de lo impreso para el desarrollo de las habilidades de lectura. Porque sin el conocimiento básico implicado, como la regla de izquierda a derecha aplicada en muchos sistemas de escritura, incluyendo el inglés, y un conocimiento de qué son las palabras y las letras, es imposible progresar en la lectura más allá de un nivel muy básico. Por consiguiente, hay una necesidad de tener en cuenta los conceptos de cada niño acerca de lo impreso, ya

que éstos variarán tremendamente cuando empiece la educación formal. Hay que reconocer que muchos niños tendrán conceptos poco desarrollados acerca de lo impreso cuando lleguen a la escuela. Estos conceptos se han de desarrollar de formas significativas leyendo a los niños y discutiendo las convenciones adoptadas en los libros y en otra escritura. No solamente se ha de leer al niño, sino que hay que discutir con él el proceso de lectura. Porque siempre que se lee un libro en voz alta a un niño permanecen muchos misterios acerca de lo que está haciendo el lector. Algunos de ellos pueden hacerse menos misteriosos si el lector discute con el niño esos principios, así como la necesidad de pasar las páginas hasta encontrar la escritura, el punto de partida y la dirección del movimiento a lo largo de la línea de izquierda a derecha. La publicación de libros muy grandes para ser utilizados con pequeños grupos de niños (como la serie «Bookshelf» publicada por Stanley Thornes y la serie «Storybox» publicada por Macmillan) ofrece oportunidades excelentes al maestro para discutir con los niños lo que está haciendo al leer y para estimular la discusión entre los niños (ver HOLDAWAY, 1979). Estas discusiones conducen a un aprendizaje valioso para el niño. También llevan a un aprendizaje valioso para el maestro, quien puede obtener ideas acerca de las concepciones erróneas que sostiene cada niño.



Como vimos en el capítulo 7, el aprendizaje de términos técnicos puede tomar algún tiempo ya que este aprendizaje requiere la habilidad para centrar la atención sobre el lenguaje, una habilidad que muchos niños tendrán pocas oportunidades de desarrollar. Así pues, una discusión sobre la lectura debe incluir también muchas oportunidades para que los niños desarrollen una conciencia de las palabras (en sus formas hablada y escrita) y de los sonidos y las letras. Una afirmación aparentemente simple de que «Las palabras son los fragmentos que tienen espacios al final» favorecerá poco el desarrollo del niño del concepto de «palabra» si nunca se ha encontrado antes con el término «palabra» y ha tenido pocos motivos para centrar su atención en estas unidades lingüísticas. Si bien muchos libros se han de leer simplemente para disfrutar de la historia sin interrupciones para discutir los conceptos sobre lo impreso, en otras ocasiones estos conceptos deben ser ciertamente discutidos para favorecer el conocimiento del niño.

Ofrecer situaciones en las que el niño esté motivado para tratar de escribir ofrecerá también excelentes oportunidades para el desarrollo de conceptos acerca de lo impreso. La implicación activa en el proceso de escritura frecuentemente lleva a los niños a reflexionar sobre las unidades del lenguaje y a formular preguntas sobre ellas.

Los niños también han de ser estimulados a «leer» libros por sí mismos. Una niña que se sienta mirando un libro familiar puede descubrir alguna información importante sobre el proceso de lectura. Puede, por ejemplo, darse cuenta de que los dibujos no cuentan una historia completa tal y como la ha escuchado muchas veces de su padre o de su madre. Puede empezar a examinar rasgos

del texto e intentar encontrar algunas letras que reconoce. Alternativamente su curiosidad natural puede conducirle a hacer preguntas acerca de lo que está escrito en el libro. Estas preguntas pueden constituir la base de discusiones informativas acerca de la lectura, entre adulto y niño.

El habla que proviene de los adultos leyendo a los niños, de los niños intentando leer y de sus intentos de escribir, favorecerá el desarrollo de los primeros conceptos sobre lo impreso. Esto permitirá a los niños progresar en la descodificación de la palabra escrita y acceder al significado, lo cual a su vez llevará a un conocimiento de los conceptos sobre lo impreso.

El desarrollo del acceso al mensaje de la palabra impresa

Cada año unos cuantos niños empiezan la escuela habiendo aprendido a leer, bien como resultado de una instrucción explícita por parte de los padres, bien por sus frecuentes encuentros con lo impreso, estimulando su curiosidad natural por aprender (D. DURKIN, 1966). No obstante, la mayoría de los niños no leen al empezar la escolaridad. Consecuentemente, el desarrollo de sus habilidades de lectura estará influido por la instrucción en la lectura que reciben y en particular, por las habilidades que son consideradas importantes por los educadores que han elaborado los programas. Por consiguiente empezamos esta sección ofreciendo un breve boceto de algunas de las características principales de las diferentes aproximaciones que han sido adoptadas en los programas de lectura.

En el pasado ha habido un amplio debate acerca de si han de recibir más énfasis en los programas de lectura las habilidades de descodificación o el significado. CHALL (1967; edición revisada 1983) ha ofrecido una amplia explicación de este debate en su libro *Learning to Read: The Great Debate* (*El aprendizaje de la lectura: el gran debate*). Todas las aproximaciones que enfatizan la descodificación implican la enseñanza de fonemas. Esencialmente la enseñanza de fonemas permite transmitir al niño las correspondencias entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan. En algunos programas fonéticos la correspondencia se ha enseñado completamente aislada de otras actividades, enseñando a los niños una letra durante lecciones enteras y repitiendo su sonido. Aunque la mayoría de las letras representan más de un sonido, las aproximaciones fonéticas frecuentemente enseñan en un principio solamente una correspondencia letra-sonido para cada letra y después introducen otros sonidos que se corresponden con la misma letra como *excepciones* a la regla de correspondencia que los niños ya han aprendido. Por ejemplo, la letra *c* se presentará como correspondiendo únicamente al sonido /k/ y más tarde se explicará que *c* puede representar también el sonido /s/.

En otros casos las correspondencias se enseñan en el contexto de aprendizaje de palabras y a los niños se les puede pedir que descompongan las palabras.

Es decir, se les puede enseñar a decir *cuh-ah-tuh* y después a «juntar» los sonidos en «cat» (/kæt/; gato). (En el capítulo 7 se mencionaron los problemas con esta unión).

Por el contrario, las aproximaciones que enfatizan el significado presentan al niño frases y les animan a leerlas. Muchos libros de iniciación a la lectura adoptan esta aproximación presentando al niño frases cortas que implican construcciones muy simples que repiten palabras frecuentemente. Por ejemplo: Este es John. «Esta es Mary. Este es Tip (el perro)». Como se puede ver, el significado es frecuentemente muy trivial y ciertamente llama poco la atención.

Otra aproximación que ha enfatizado el significado es la aproximación de experiencia del lenguaje. La base de esta aproximación es que el niño es estimulado a hablar acerca de sus experiencias. Frecuentemente el habla se centra en un diálogo que ha realizado el niño. El maestro escribe lo que el niño ha dicho acerca del dibujo y se lo lee. A continuación se anima al niño a que se lo lea al maestro. Dado que el niño ha producido el lenguaje, se argumenta que esta aproximación tiene la ventaja de usar solamente lenguaje que es familiar para él.



Como enfatizó Chall, en la mayoría de los casos el debate gira en torno al tema de qué habilidades han de ser más enfatizadas, en lugar de cuáles deben ser enseñadas con exclusión de las demás. Es cierto que existen algunos programas que parecen enseñar la descodificación o la lectura para el significado con completa exclusión del otro aspecto. Pero en la mayoría de los casos los niños recibirán alguna enseñanza en ambas, si bien uno puede ser enseñado durante una considerable cantidad de tiempo antes de que el otro se introduzca.

Creemos que ambos procesos son centrales para la lectura y que cualquier debate sobre cuál debe ser enfatizado y cuándo debe serlo es inapropiado. Todos los programas de lectura deben dirigirse a asegurar que los niños desarrollen las habilidades implicadas en ambos procesos. Toda lectura debe implicar material significativo de manera que los niños puedan hacer uso de sus crecientes habilidades de descodificación y el contenido significativo de lo impreso. En la práctica, como veremos, algunos niños necesitarán más ayuda con las habilidades de descodificación, mientras que otros podrán necesitar que se estimule su atención al significado.

No obstante, al estudiar cómo aprenden a leer los niños y al describir la trayectoria del desarrollo es importante recordar que la mayoría de los niños recibirán instrucción en la lectura en esa época. La forma que toma esta instrucción, junto con el conocimiento y habilidades que el niño aporta a la tarea influirá la trayectoria del desarrollo. Un niño que recibe entrenamiento fonético aislado de la lectura de palabras puede aprender acerca de las correspondencias grafema-fonema antes que otro niño al que se enseña con una aproximación de experiencia del lenguaje en una escuela diferente. Consecuentemente, habrán grandes variaciones y las descripciones que siguen no las recogerán todas, dado que el dominio del proceso de lectura es una amplia y compleja área a

tratar, la hemos dividido en subapartados. Estos apartados son: discriminación visual, aprendizaje temprano de palabras, correspondencia grafema-fonema y estrategias de combinación.

La discriminación visual o el aprendizaje de qué pistas son importantes

Cuando los niños empiezan a leer, a veces cometen errores con letras que tienen la misma forma pero difieren solamente en la orientación, como *b d p q*. En el pasado se asumía que esta dificultad surgía porque los niños tenían problemas de discriminación visual de las diferentes letras, particularmente de aquellas que solamente diferían en cuanto a orientación. Para ayudar a los niños a superar esta dificultad *asumida* se les planteaban muchos ejercicios de discriminación visual. Estos ejercicios frecuentemente consisten en presentar al niño una hilera del mismo objeto (por ejemplo tazas) dibujadas en un papel. Todos los objetos son idénticos, excepto uno, el dispar, que está dibujado como imagen especular de los otros. La tarea del niño es rodear con un círculo el dispar. El objetivo es entrenar al niño en la detección de diferentes orientaciones de la misma forma como preparación para encontrar esto en lo impreso. Ahora está claramente establecido que ese entrenamiento, aunque bien intencionado estaba mal encaminado. Como ha señalado TUNMER (1988), los niños pueden hacer discriminaciones visuales de ese tipo mucho antes que aprender a leer.



Resultó una aproximación errónea porque se malinterpretó la base de los errores de los niños. Estos ciertamente confundían las letras, tanto en la lectura como en la escritura. Pero esto no es un problema de discriminación visual. Es una dificultad para determinar cuáles son los rasgos relevantes a los que hay que atender. Antes de aprender a leer, los niños han pasado cuatro o cinco años aprendiendo que una silla es siempre una silla independientemente de su orientación. Es decir, han aprendido a ignorar la orientación al etiquetar los objetos. Si bien puede ser importante tener la silla en la posición correcta cuando uno se sienta, ello no establece diferencia alguna para su etiquetado. De repente, sin embargo, la orientación es importante para etiquetar un conjunto de objetos, las letras (véase figura 4).

Así pues, el niño necesita ayuda, no en discriminar visualmente las letras, sino en el aprendizaje de que cuando descodificamos, la orientación es importante. Esencialmente, la dificultad con las inversiones de las letras ilustra un punto muy importante para el aprendizaje de todas las letras. Los niños han de aprender a qué rasgos de lo impreso deben prestar atención para aprender las reglas que permiten descodificarlas. Por tanto, cuando empiezan a aprender las asociaciones entre las marcas sobre el papel y las palabras o sonidos, no están tratando solamente de encontrar formas eficaces de memorizar este nuevo y tal vez extraño material, también están descubriendo cuáles de los muchos rasgos son importantes. Los niños deben aprender que algunas pistas (como

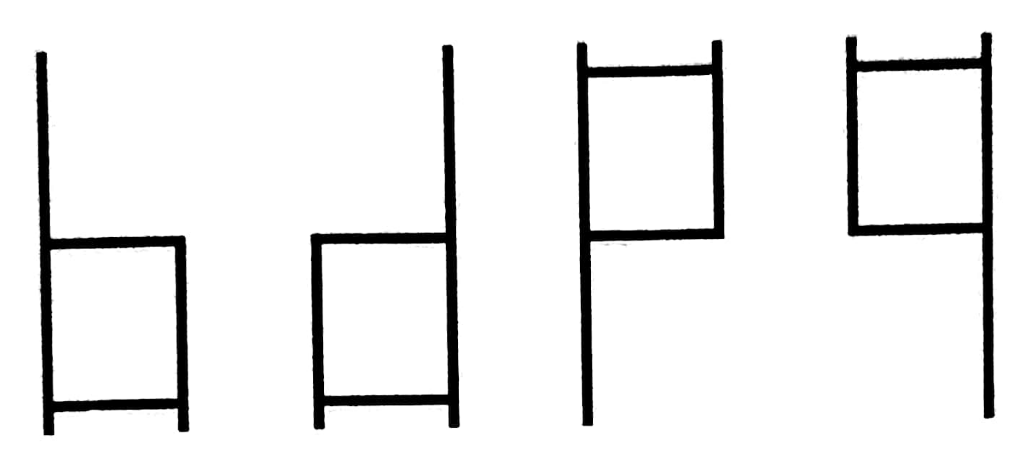


Figura 4. *Como sillas, cada una se etiqueta «silla»: como letras, se etiquetan* b, d, p, q.

la orientación) ofrecerán información relevante a su tarea, mientras que otras no.

Naturalmente, incluso cuando aprenden que la orientación es importante y se dan cuenta, por ejemplo, de que *n* y *u* son letras diferentes, pueden todavía confundirlas a veces. Pero, de nuevo, no es un fallo de discriminación visual. Cuando aprendemos nuevas asociaciones entre dos conjuntos de estímulos, en el caso del niño entre letras y sonidos, las confusiones en el aprendizaje aparecen más frecuentemente entre ítems del estímulo que son similares (como *n* y *u* o *n* y *m*) que entre aquellos que son muy diferentes. Esta confusión se resuelve con el tiempo practicando la lectura en lugar de practicando la discriminación visual de las letras.

El aprendizaje de las primeras palabras

La mayoría de los niños se embarcan en el proceso de descodificación empezando a reconocer algunas palabras con las que se encuentran frecuentemente. Las palabras que los niños reconocen variarán de uno a otro, como también lo harán las pistas que utilizan para el reconocimiento. Muchos niños aprenden primero a reconocer sus propios nombres y los de sus hermanos, hermanas y amigos. Otras palabras que algunos niños aprenden normalmente son las que aparecen en las señales de la carretera, como «STOP» o en los coches o vehículos de emergencia, como «FIRE» (fuego). Estas palabras inicialmente se recordarán por pistas relevantes, algunas de las cuales no son siquiera parte del nombre. De manera que aunque la palabra «STOP» será reconocida inmediatamente cuando aparezca en una señal de carretera, no será reconocida en otros contextos, dado que el niño utiliza la forma de la señal sobre la que está escrito «STOP» como pista en lugar de una parte intrínseca de la propia palabra.

Incluso cuando los niños hacen uso de algunas propiedades de las propias palabras, pueden no obstante adoptar estrategias inapropiadas. Pueden, por ejem-

plo, recordar una palabra porque tiene un perfil distintivo, por ejemplo «dog» (perro), que comienza con un trocito que sube para arriba y acaba con uno que baja; porque contiene una «forma de cruz», por ejemplo, la *x* en «box» (caja)); o porque empieza con la misma letra que su nombre. Algunos niños, no obstante, pueden adoptar estrategias que son más apropiadas. En particular, los niños que conocen el alfabeto y pueden señalar las letras correctamente a medida que las dicen pueden hacer uso de algo de este conocimiento para ayudar a su memoria. Estos niños empezarán extrayendo similitudes entre algunos de los nombre de las letras y las palabras. Por ejemplo, la palabra «tea» (té) puede ser recordada porque el niño reconoce que la primera letra «dice t». El uso de una variedad de estrategias por los distintos niños refleja el hecho de que se enfrentan a un problema. Están confrontados a la tarea de recordar muchas palabras nuevas. Resuelven este problema utilizando cualquier medio a su disposición.

GOUGH y HILLINGER (1980) sugirieron que los niños pueden aprender hasta alrededor de cuarenta palabras utilizando estrategias que implican pistas visuales, antes de que el sistema fracase porque hay insuficientes rasgos visuales para distinguir palabras nuevas. De acuerdo con esta visión, el niño empieza aprendiendo a asociar una palabra hablada particular, como «dog» (perro) con una pista visual distintiva contenida en la palabra (como la «cola» al final de la palabra). El aprendizaje asociativo basado en pistas visuales distintivas lleva al reconocimiento de la palabra por parte del niño en algunas ocasiones, cuando presta atención a la pista visual que dispara la asociación. No obstante, en otras ocasiones, los niños fracasarán en el reconocimiento de la asociación cuando no atiendan a la pista visual relevante en la palabra. Con la práctica, los niños pueden hacerse más adeptos a atender a las pistas visuales que son relevantes para su aprendizaje. Tarde o temprano surge otra dificultad. A medida que se presentan al niño más y más palabras para aprender, agotan el número de pistas visuales distintivas de las que pueden hacer uso con eficacia. Consecuentemente, deben pasar a otras estrategias basadas en las correspondencias letra-sonido.



EHRI y WILCE (1985) llevaron a cabo un estudio para determinar si los niños que están empezando el aprendizaje de la lectura utilizan pistas visuales como sugirieron Gough y Hillinger o pistas fonéticas (pistas que hacen uso de los sonidos de las letras). Crearon dos listas de palabras para que los niños las aprendieran. En una lista los deletreos de las palabras estaban basados en deletreos fonéticos simplificados (como «NE» para «knee» (/niː/; rodilla); «BLUN» para «balloon» (/báluːn/; balón). En la otra lista las letras de las palabras no se correspondían fonéticamente con la pronunciación. En cambio, se utilizaron tanto letras mayúsculas como minúsculas para formar palabras que tenían rasgos visuales distintivos, como «Fo» para «arm» (brazo) y «WBC» para «jiraffe» (jirafa). Cada lista se diseñó, por consiguiente, para estimular el uso de una de las estrategias solamente. Por tanto, las palabras de la lista de rasgos visuales

no podían ser recordadas utilizando pistas fonéticas y las palabras de la lista fonética no llevaban a una memoria basada en pistas visuales. Ambas listas fueron presentadas a tres grupos de niños que diferían en el número de palabras que eran capaces de leer en un test estándar de lectura de palabras.

Los resultados indicaban que los niños que no podían leer ninguna palabra rendían más en el aprendizaje de la lista que proporcionaba pistas visuales que en el de la que implicaba pistas fonéticas. Por el contrario, los niños que podían leer más palabras (entre once y treinta y seis) rendían mucho más en la lista que ofrecía pistas fonéticas. Ehri y Wilce concluyeron a partir de esto que los niños utilizan las pistas fonéticas relevantes en el proceso de adquisición de la lectura antes de lo que Gough y Hillinger afirmaron. Sus resultados sugirieron que los niños empezarían a utilizar correspondencias entre su conocimiento de los nombres de las letras y los sonidos que representan tan pronto como empiezan a leer.

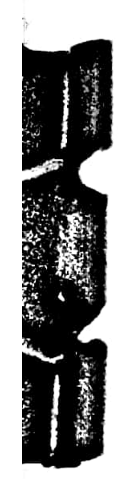
Aunque Ehri y Wilce encontraron que los niños podían usar nombre de letras y sonidos para ayudarse en el recuerdo de las palabras, su ejecución podía haber estado influida en favor del uso de pistas fonéticas por diversos factores. Los niños podían haber sido enseñados con una aproximación de base fonética que habría enfatizado la importancia de las pautas letra-sonido. Además, todos pasaron un pretest para evaluar su conocimiento de nombres de letras y sonidos. Este pretest habría guiado su atención hacia la importancia de los nombres y los sonidos y podría haber aumentado la probabilidad de utilizarlos para recordar las palabras. Debe notarse, no obstante, que los niños de todos los grupos recordaban palabras de la lista que requería utilizar estrategias visuales, sugiriendo que podían hacer uso de estas pistas. Finalmente, las listas se diseñaron de manera que en cada caso la otra estrategia no fuese utilizada. Es decir, la estrategia fonética no podría ser utilizada con las listas que presentan pistas visuales y la estrategia visual no podría ser efectiva con las listas que presentan pistas fonéticas.



El hecho es que si los niños no tienen conocimiento de los nombres de las letras o de los sonidos que éstas representan cuando se espera por primera vez que recuerden las asociaciones entre palabras escritas y habladas, deben recurrir a otros medios para recordar. Es también probable que los niños utilicen en combinación las estrategias visual y de sonido. Por ejemplo, un niño puede aprender a reconocer tanto «big» (grande) como «box» (caja) porque ambas empiezan con la letra *b*, la cual representa el sonido /b/ y diferenciarlas porque «box» tiene una letra en forma de cruz. Los niños pueden utilizar una combinación de estrategias de este tipo al pasar de apoyarse en rasgos visuales a hacer uso de su conocimiento creciente de las correspondencias grafema-fonema. De hecho, en un estudio posterior, Ehri y Wilce (1987) reconocieron que los niños emplean tanto pistas visuales como fonéticas en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura de palabras.

Correspondencias grafema-fonema

Dentro del conjunto de las primeras cuarenta palabras, más o menos, no es de gran importancia exactamente cuándo los niños pasan del aprendizaje de palabras recordando los rasgos visuales a su descodificación utilizando estrategias de sonido. De mucha más importancia es que *hacen* el cambio en algún momento de manera que se convierten en lectores independientes. La descodificación de una palabra escrita que se ve por primera vez requiere un conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema para que el lector esté seguro de que ha descodificado correctamente. No obstante, hay pocas ocasiones en las que el contexto determina completamente cuál será la palabra. Por ejemplo, un niño puede leer en una frase las palabras «El puso la tarta sobre la...» Reconoce estas palabras visualmente, pero no conoce la última palabra. Puede tener una sospecha inspirada de que la palabra es «mesa». Pero podría ser «plato» o «estante».



Por consiguiente, el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema es importante para que los niños se conviertan en lectores independiente y precisos. Ya hemos visto las posibles formas en que algunos niños empezarán a acceder a ellas a través de la escritura. Ahora atendemos a lo que puede ocurrir desde la perspectiva de la lectura, reconociendo que debe darse un considerable intercambio entre lo que se aprende en ambos casos. Tradicionalmente, las aproximaciones fonéticas a la lectura han abordado el problema de la enseñanza de las correspondencias solamente desde la perspectiva del aprendizaje de las asociaciones. No obstante, esto plantea problemas a muchos niños, ya que no les es posible aprender las asociaciones entre fonemas y grafemas si no son capaces de centrar su atención sobre los fonemas como unidades de lenguaje. Para extraer algo de la instrucción fonética los niños deben haber desarrollado algún grado de conciencia fonológica y, particularmente, deben ser capaces de acceder a los sonidos individuales de las palabras.

Como comentamos en el capítulo 7, algunos niños pueden acceder inicialmente a los sonidos de las palabras a través de su experiencia con la rimas del jardín de infancia. El estudio de BRYANT y otros (en prensa), que estableció una relación entre conocimiento de rimas de jardín de infancia y habilidades fonológicas, reexaminó también la relación entre conocimiento de rimas de jardín de infancia, habilidades fonológicas y lectura temprana. Sus resultados sugirieron que el conocimiento de rimas de jardín de infancia a la edad de tres años estaba asociada con la habilidad para detectar rimas en las palabras. Esto, a su vez, estaba relacionado con la ejecución en una tarea de discriminación fonética que requería la detección de fonemas individuales, la cual correlacionaba con las puntuaciones de lectura a los cinco y seis años. La importancia de las habilidades de segmentación fonémica para determinar el curso del desarrollo de la lectura también ha sido observada por LOMAX y MCGEE (1987) en EE.UU y por LUNDBERG, OLOFSSON y WALL (1980) en Suecia.

Por consiguiente, las experiencias tempranas que algunos niños tienen en casa les llevan a hacerse conscientes de los diferentes sonidos del lenguaje y les proporcionan práctica en la reflexión sobre estas unidades. Consecuentemente, cuando se enfrenten con el aprendizaje de la lectura encontrarán menos dificultad para seguir cualquier entrenamiento fonético que reciban en la escuela, ya que serán capaces de centrar su atención en los sonidos de las palabras y por tanto darán sentido a ese entrenamiento con mayor probabilidad. Pueden incluso ser capaces de establecer la existencia de correspondencias grafema-fonema por sí mismos sin ninguna enseñanza fonética formal.

La investigación de Bryan y otros mostró que la experiencia temprana con las rimas podría predecir el posterior rendimiento en la lectura. No obstante, esto no es de gran ayuda para los muchos niños que provienen de entornos en los que no han tenido esta experiencia temprana. ¿Qué puede hacerse para ayudar a estos niños? Un estudio de BRADLEY y BRYANT (1983) ofrece una posible respuesta. Los niños que participaron en el estudio tenían entre cuatro y cinco años de edad y puntuaciones muy bajas en una tarea en la que tenían que categorizar palabras sobre la base de los sonidos contenidos en ellas. Se esperaría que estos niños experimentasen dificultades con el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema en el curso de la instrucción de la lectura. Se entrenó a dos grupos de niños en la categorización de sonidos, mientras que otros actuaron como control y recibieron entrenamiento no relacionado con los sonidos. En uno de los grupos que recibieron entrenamiento en la categorización de sonidos se enseñó a los niños que la misma palabra (por ejemplo, «hen» (gallina) compartía con otras palabras un inicio común «*h*en *h*at» (gallina sombrero), un común intermedio «h*e*n p*e*t» (gallina mascota) y un sonido final común «he*n* ma*n*» (gallina hombre). Otro grupo recibió el mismo entrenamiento pero se utilizaron letras de plástico para demostrar que los sonidos se representaban con letras del alfabeto. El entrenamiento implicaba cuarenta sesiones de diez minutos repartidas durante un período de dos años.



Los resultados al final de los dos años indicaban que los niveles de lectura de los dos grupos de entrenamiento eran superiores a los grupos control y que el grupo que estaba entrenado con las letras de plástico era superior al otro grupo de entrenamiento. BRADLEY (1987) evaluó a estos niños de nuevo cuatro años más tarde, cuando tenían trece años de edad. Encontró que las diferencias entre los grupos todavía existían. La ejecución en la lectura de aquellos que originariamente habían recibido entrenamiento fue todavía superior a los niños del grupo control, a pesar del hecho de que muchos niños de los grupos de control habían recibido ayuda terapeútica para la lectura durante los años intermedios.

Por consiguiente, el conocimiento de que los niños varían en su habilidad para reflexionar sobre los fonemas cuando empiezan el aprendizaje de la lectura, es central para el tema de la enseñanza efectiva de las habilidades de descodificación. El niño que no ha pensado sobre el lenguaje en términos de los

sonidos que se utilizan para producir palabras no podrá entender al maestro cuando, por ejemplo, diga «Mira esta palabra, "bote", empieza con el sonido /b/». Hay que dar a los niños la oportunidad de desarrollar una conciencia de los sonidos del lenguaje cuando se les introduce a la lectura. Esto puede hacerse inicialmente a través de la rima y puede incluir el aprendizaje de poemas cortos que contienen rimas claras y el encontrar palabras que riman con otra. La última tarea se puede ampliar para incluir palabras sin sentido que rimen con palabras reales, como «hen», «sen» (gallina, sen), ya que esto también beneficia el desarrollo de otras formas de conciencia, particularmente de la conciencia de palabras.

Más tarde, se pueden presentar al niño tareas que implican encontrar palabras que empiecen con el mismo sentido o que acaben con el mismo sonido. A medida que los niños empiezan a dominar esto y a hacer uso de sus habilidades para descodificar palabras empleando pistas grafema-fonema limitadas (por ejemplo, reconocer la primera y última letras de la palabra), pueden introducirse nuevos retos para ayudarles a desarrollar niveles más altos de procesamiento de control. Una técnica efectiva que puede emplearse es hacer que el niño busque entre las palabras de una página para encontrar alguna que tenga una letra concreta. Por ejemplo, en la siguiente frase se puede pedir a los niños que rodeen con un círculo todas las palabras que contengan la letra *c*: «The clown picked an ice cream in a chocolate covered cone for the very excited child» (El payaso cogió un helado de cucurucho cubierto de chocolate para el muy excitado niño). Este tipo de ejercicio es apto para niños de diferentes niveles, ya que la habilidad para leer no es necesaria para encontrar palabras con una *c*. Además, mientras que el maestro se ocupa de demostrar la tarea, los niños que no tienen el vocabulario técnico podrán, no obstante, seguir lo que se les pide. Una vez encontradas las palabras, los niños pueden intentar decirlas de una en una y escuchar los diferentes sonidos que la letra *c* puede representar. Actividades de este tipo ofrecen al niño la oportunidad de desarrollar habilidades necesarias para reflexionar sobre los sonidos del lenguaje. También les proporcionan una oportunidad para ver las regularidades que existen en las reglas de correspondencia, así como las irregularidades. Es decir, pueden aprender a partir de los ejemplos con la letra *c* que frecuentemente corresponde a un sonido /k/ o a un sonido /s/, o puede combinarse con otra letra *h*, para producir un sonido /tʃ/. El aprendizaje a partir de una actividad como ésta, en la que los niños están activamente implicados en encontrar letras, es frecuentemente más significativo y más desafiante que el aprendizaje de listas de asociaciones entre letras y sonidos aisladas del contexto en que se usan. Los niños son atraídos hacia la actividad en la medida en que les presentan problemas que quieren explorar. Esto lleva al posterior aprendizaje de las asociaciones entre lo impreso y los sonidos.



La combinación de estrategias

En nuestra opinión, todos los programas de lectura deben incluir una enseñanza que permita al niño aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema. Además, los buenos programas de lectura harán esto de una forma que genere retos interesantes para el niño. Nuestra opinión no debe ser malinterpretada, no obstante, como que sugiere que los niños *deben* usar reglas grafema-fonema en todas las ocasiones, o como que se requieren programas que impliquen muchas horas de enseñanza de las correspondencias aisladamente de un término significativo. Se utilizarán un conjunto de estrategias a través del proceso de adquisición de la lectura e incluso una vez que el niño es considerado un lector hábil.

La investigación de GOSWAMI (1986), por ejemplo, ha mostrado que los niños pueden hacer uso de los patrones de sonido asociados con cadenas de letras al aprender a leer. En su estudio, se dio a niños de entre cinco y siete años de edad una palabra escrita en «clave», como «kark» (atender) y después se les pidió leer siete palabras de prueba. Algunas de las palabras de prueba contenían la misma cadena de letras que la palabra clave. Esta cadena aparecía al principio de la palabra, por ejemplo, «harp» (arpa) o al final, por ejemplo «dark» (alondra). Estas palabras de prueba podrán ser leídas por los niños usando la palabra clave para determinar el patrón de sonido correspondiente a la cadena de letras. Las otras palabras de prueba contenían tres de las letras de la palabra clave, pero no aparecían en la misma secuencia, por ejemplo, «hair» (pelo). Los resultados indicaron que los niños que estaban en los primeros estadios de la lectura eran capaces de leer más palabras de prueba que contenían la misma cadena de letras que palabras de prueba que contenían las mismas letras pero en un orden diferente. Esto sugería que los niños estaban utilizando el patrón de sonido completo que correspondía a la cadena en lugar de las correspondencias grafema-fonema individuales contenidas en la cadena.

BALL y otros (en preparación) han sugerido que los niños continuarán empleando las correspondencias entre cadenas de letras y patrones de sonido y en algunos casos pueden no descomponerlos en sus unidades constituyentes. Por ejemplo, Ball y otros señalaron que la cadena de letras «ight» en palabras como «light» (luz) y «fight» (lucha) puede ser inicialmente aprendida y posteriormente reconocida como una unidad completa en lugar de como una cadena de grafemas que representan dos fonemas. Cuando el niño encuentra una nueva palabra que incluye esta cadena, como «sight» (vista), puede descodificarla extrayendo el sonido inicial de su conocimiento de las reglas de correspondencia y combinando esto con su conocimiento ya existente de que *ight* suena «ite». De hecho en este caso, intentar extraer qué sonidos pueden representar los grafemas individuales *f*, *h* y *t* no sería de ayuda para el niño.

JUEL, GRIFFITH y GOUGH (1986) también han señalado que existen ciertos tipos de palabras en las que el conocimiento de las reglas de correspondencia

no es suficiente por sí mismo para descodificarlas. Estos incluyen palabras en las que hay más de una opción para las correspondencias entre letras y sonidos. En estos casos, el niño debe desarrollar un conocimiento específico acerca de las palabras para ayudarse en la tarea de descodificación. Así pues, por ejemplo, para las palabras que contienen el par de letras *ea*, el niño debe utilizar su conocimiento específico acerca de los posibles sonidos que el par pude representar, juntamente con el contexto en que aparece, para determinar si «steak» (/steɪk/; bistec) suena como «stake», «steek» o «stek», o «head» (/hed/; cabeza) como «hade», «heed» o «hed». Frecuentememte, para establecer qué sonido representa, los niños combinarán su conocimiento de los posibles sonidos con pistas acerca de qué palabra se ajustará al contexto ofrecido por el resto de la frase. Una frase como «El niño llevaba un gorro en la cabeza» es probable que ofrezca al niño suficiente información grafémica y contextual para establecer que la última palabra es «cabeza».

Los niños también deben ser animados a utilizar una combinación de estrategias para ayudarse cuando encuentren nuevas palabras impresas que no conozcan en absoluto. Antes dimos el ejemplo de la frase «El puso el pastel sobre la...» y señalamos que el contexto no ofrecía suficiente información para que el niño estuviese seguro de la palabra correcta que completa la frase. El contexto ciertamente sugiere que «mesa» es una posibilidad. El niño puede mirar la palabra buscando pistas y ver que la palabra empieza con un sonido /m/ y de ese modo deducir que es una «mesa». Esta aproximación puede ser especialmente útil para los niños cuando encuentran palabras irregulares para deletrear, ya que incluso éstas contienen normalmente algunas pistas para su representación fonémica. Tunmer (1988) ofreció el ejemplo de «yacht» (yate). A pesar de su irregularidad, las letras primeras y última dan pistas para la representación fonémica de la palabra. Por tanto, incluso si un niño tiene dificultad para leer la palabra aisladamente, un contexto ofrecido por otras palabras en una frase como «El hombre estaba navegando en su...» probablemente posibilitará al niño su descodificación. Podrá unir su conocimiento sobre el mundo (la gente navega en barcos que con frecuencia se llaman yates) con su conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (por ejemplo, saber a qué sonido corresponde la primera letra de la palabra). Tunmer afirmó que los niños utilizarán un conjunto de pistas para ayudarse en la descodificación de las palabras con las que no se han encontrado anteriormente. Estas incluyen las reglas de correspondencia grafema-fonema, el conocimiento de la gramática del lenguaje que sugiere a qué categoría gramatical pertenece la palabra y las consideraciones pragmáticas basadas en el propio conocimiento del mundo.



El aprendizaje de la lectura debe ser un proceso bidireccional para el niño. Debe ser capaz de usar su creciente conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema para extraer algunas pistas sobre los sonidos a partir del texto, a la vez que usa simultáneamente su conocimiento del lenguaje y del mundo para encontrar palabras que se ajusten a esas pistas. No obstante, este

proceso no puede desarrollarse eficazmente si el niño se encuentra con palabras aisladas. El material de lectura para niños debe ser *siempre* contextualizado y significativo.

Debido a este proceso bidireccional creemos que tanto la descodificación como el significado son esenciales para los lectores *en cualquier estadio* del proceso de aprendizaje. La descodificación ayuda a acceder al significado, pero en igual medida, la consideración de los posibles significados ayuda al proceso de descodificación. Para ilustrar esto vamos a considerar de nuevo la frase «El hombre estaba navegando en su yate». El proceso de deducción de que la última palabra es «yate» puede darse en dos direcciones. Un niño puede conocer la regla de correspondencia para la letra *y* y establecer cómo suena le permite buscar entre las palabras que conoce hasta encontrar una que se adecue al contexto. De ese modo encuentra la palabra «yate». Otro niño que tenga dificultades para recordar las reglas de correspondencia relevantes puede empezar por el contexto que ofrece el resto de la frase para buscar una palabra que se adecue. De ese modo puede llegar a «barco» y darse cuenta por el conocimiento de que dispone de que la letra *y* no suena como /b/. Ello puede llevarle a buscar otra palabra hasta encontrar «yate». Si ésta pone en marcha algún recuerdo de las reglas de correspondencia relevantes el niño podrá verificar que es la palabra correcta.



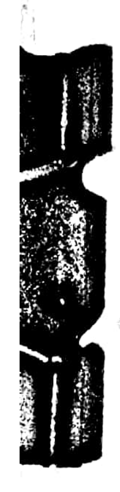
Incluso este proceso bidireccional no llevará siempre a respuestas correctas y los niños cometerán errores. Frecuentemente los errores se darán por apoyarse demasiado en una estrategia; por ejemplo, usar el contexto y no considerar la estructura grafémica de la palabra. En otras ocasiones puede ser que las combinaciones de pistas grafémicas y contextuales todavía lleven a la palabra incorrecta. En la frase «Después de la escuela John volvió a casa» un niño podría leer comprensiblemente la palabra final como «casa», usando pistas contextuales y su conocimiento del sonido que corresponde a la letra *c* o a las letras *ca*.

Los errores que cometen los niños pueden ofrecer ideas valiosas sobre las dificultades que pueden tener (GOODMAN, 1967; CLAY, en prensa). Estos errores pueden ser una valiosa fuente de información para los maestros. Los patrones consistentes de error pueden indicar que los niños pueden estar apoyándose firmemente en un tipo de estrategia. El niño que frecuentemente «lee» palabras adecuadas al contexto pero que no tiene relación con su estructura grafémica utilizará el contexto excluyendo otras estrategias. Por el contrario, el niño que «lee» palabras que contienen un sonido que se relaciona con uno de los grafemas, normalmente el primero, pero que tienen poca relación con el contexto, puede estar utilizando un conocimiento limitado de las reglas de correspondencia, basándolo todo en el sonido inicial e ignorando el contexto. Escuchando los errores, los maestros pueden ayudar a ofrecer al niño un apoyo apropiado a sus necesidades.

Con el tiempo, los niños podrán hacer un mayor uso de las reglas de corres-

pondencia grafema-fonema en la medida en que se usen más frecuentemente y se hagan más familiares. Pueden ser utilizadas para descodificar palabras completas en lugar de ofrecer solamente una o dos pistas acerca de los sonidos que pueden haber en las palabras. A medida que los niños se vuelven más expertos en la lectura, podrán emplear una combinación de estrategias, no simplemente para proporcionar pistas para la descodificación sino para controlar la corrección de su actuación lectora. Si la estructura grafémica de lo impreso sugiere una palabra pero el contexto de la frase (o párrafo) sugiere otra, entonces es probable que se haya cometido algún error. Esto puede dar una pista al niño para volver atrás y revisar la frase de nuevo para ver si parte de ella ha sido mal leída. Aquí el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema (que lleva a la palabra que se lee), el conocimiento pragmático (por ejemplo, el significado de la palabra tal y como es leída lleva a una frase anómala) y el conocimiento gramatical (por ejemplo, hay una falta de acuerdo entre el sujeto y el verbo) pueden ayudar al niño en la lectura.

La comprensión lectora



En el apartado anterior discutimos cómo los niños emplean el significado de una parte de la frase para ayudarse en la descodificación de palabras que no conocen de la misma. Estos niños están haciendo uso de su *comprensión* de la parte de la frase que pueden leer. Se puede esperar, por consiguiente, que a medida que los niños se vuelven más eficaces en la descodificación del texto, la comprensión del mismo se dará sin ninguna dificultad. La lectura fluida implica que gran parte de la descodificación de palabras se da automáticamente, necesitando en comparación poco esfuerzo cognitivo. Esta fluidez, asociada al hecho de que los niños han venido comprendiendo el lenguaje en su forma hablada durante algunos años, sugiere que deben poder comprender el lenguaje escrito. No obstante, la comprensión de lo que se lee no se sigue automáticamente de poder leer palabras. Hay tres razones para esto.

En primer lugar, la comprensión lectora depende mucho de las habilidades de comprensión del lenguaje hablado y las últimas pueden no estar tan bien desarrolladas como podría parecer al observar las interacciones cotidianas de los niños con otros. En segundo lugar, el lenguaje escrito hace uso frecuente de construcciones sintácticas que son utilizadas excepcionalmente o nunca en la forma hablada del lenguaje. En tercer lugar, la comprensión de la palabra escrita requiere con frecuencia integrar información completa a lo largo de un discurso amplio en mayor medida que en el lenguaje hablado. A continuación vamos a atender a cada una de estas razones, reconociendo que en la práctica se combinarán con frecuencia creando dificultades de comprensión a los niños.

La comprensión del lenguaje hablado

Está bien establecido que junto a las habilidades de descodificación, la comprensión lectora depende en gran medida de la comprensión del lenguaje hablado (ver por ejemplo, CURTIS, 1980: GOUGH y TUNMER, 1986). Por tanto, es importante considerar qué habilidades de comprensión del lenguaje hablado aportan los niños a la tarea lectora. Como comentamos en el capítulo 6, hacia la edad escolar puede *parecer* que muchos niños tienen un buen control de las bases de su lenguaje. Pero tendrán todavía dificultades para comprender el lenguaje hablado que se les dirige en ciertas situaciones comunicativas. Los niños pequeños pueden seguir muy bien la mayor parte de lo que se dice cuando se utiliza el lenguaje para conversar con ellos. La situación en la que se emite el lenguaje proporcionará muchas pistas para ayudar al niño a interpretar el significado. Además, el niño con frecuencia se implicará en una conversación en la que el significado del lenguaje puede ser negociado a lo largo de varios turnos de la misma. El adulto, frecuentemente sin darse cuenta, ofrecerá información adicional para ayudar al niño en sucesivos turnos de la conversación si tiene dificultad para seguir lo que se dice. Estos factores contribuyen a crear la impresión de que las habilidades del niño para comprender el lenguaje son mejores de lo que en realidad son. Pero, como se ha mostrado en las investigaciones sobre habilidades comunicativas (ver capítulo 6), los niños con frecuencia experimentan dificultad con la comprensión del lenguaje hablado y con su evaluación del grado en que han entendido la información de entrada. Frecuentemente actúan como si no se dieran cuenta de que los mensajes que reciben son inadecuados ni de que falta información. Tampoco dan ninguna señal explícita cuando oyen algo que está más allá de su comprensión porque contiene una palabra o palabras que no entienden.



Las dificultades que tienen los niños con la comprensión del lenguaje hablado se hacen todavía más evidentes cuando el lenguaje que se les presenta es más parecido al lenguaje escrito y carece de muchas de las pistas que se encuentran normalmente en las interacciones diarias en las que se utiliza el lenguaje hablado. El estudio de MARKMAN (1979) descrito en el capítulo 7 ofrece una ilustración de este punto. Markman leyó a los niños pasajes descriptivos cortos que contenían contradicciones deliberadas. El hecho de que los pasajes se leyeran a los niños partiendo de la forma escrita quería decir que Markman estaba examinando la comprensión del lenguaje hablado. Pero el lenguaje no estaba inscrito en ningún contexto inmediato que ofreciese pistas para su significado. Tampoco implicaba turnos sucesivos de conversación en los que pudiese ser negociado el significado. En esta situación muchos niños de hasta once años de edad no señalaban ninguna dificultad con su comprensión del material.

En otro estudio, TUNMER y otros (1983) mostraron que los niños de cinco años ya evaluaban la consistencia de los pasajes más cortos. No obstante, esto se apoyaba en la atención que dirigían al hecho de que algunos pasajes conte-

nían inconsistencias. La ejecución cuando no se dirigía atención a la necesidad de evaluar los pasajes era mucho más pobre, llegando al nivel del azar en los niños de los primeros años de escolaridad. Por consiguiente, al considerar la comprensión lectora no puede asumirse que los niños hayan desarrollado por completo las habilidades de comprensión para el lenguaje hablado y que éstas se transfieran a la forma impresa del lenguaje. En la época en que están aprendiendo a leer, los niños tienen todavía mucho que aprender acerca de la comprensión y particularmente sobre la necesidad de regular su comprensión de las pistas que pueden señalar malentendidos.

Las construcciones sintácticas no-familiares

El objetivo de enseñar a los niños a leer no es simplemente proporcionarles las habilidades necesarias para leer material básico, que en esencia es simplemente lenguaje hablado puesto por escrito. El objetivo de enseñar a los niños a leer debe ser proporcionarles las habilidades que necesitarán para implicarse en muchas actividades que incluyen la lectura como medio de conseguir otros objetivos. Estos otros objetivos incluirán el seguimiento de un conjunto de instrucciones sobre cómo jugar a un juego nuevo o emplear un nuevo instrumento, ampliar el propio conocimiento a partir de la lectura de una serie de material escrito (como periódicos o revistas, libros de texto, horarios, mapas callejeros, guías telefónicas) o leer un libro simplemente para disfrutar de una historia. Todo esto implicará probablemente construcciones lingüísticas que no se utilizan en el habla.

En realidad, una de las potenciales desventajas de la aproximación de la experiencia con el lenguaje es que puede restringir la experiencia del niño con el lenguaje escrito porque toma el propio lenguaje del niño y lo pone por escrito. Esto significa que existe una ventaja inicial para el niño, ya que lee lenguaje que le es familiar. Pero es importante que los niños también tengan experiencias con las formas del lenguaje de los libros y otro material escrito, el cual, como comentamos en el último capítulo, implica con frecuencia un registro de lenguaje diferente.

Es probable que empezar con las formas sintácticas no familiares presentase al niño algunas dificultades. Reid (1983) ofreció una excelente ilustración de una dificultad de este tipo. Se presentó cuando una niña llamada Clare estaba leyendo «La bella durmiente». Clare parecía un poco turbada y cuando se le preguntó qué pasaba dijo «Puedo leer las palabras pero no sé qué quieren decir» (p. 152). La discusión ulterior reveló la dificultad de Clare. Tenía problemas para entender el sintagma «siete en total» tal y como aparecía en la frase «El padre y la madre de la princesa invitaron a sus hadas madrinas, siete en total, a venir a su bautizo». De hecho, Clare sabía lo que quería decir cada palabra de la frase que le resultaba problemática. Su dificultad radicaba en la construc-

ción sintáctica utilizada para comunicar un significado que podía haberse expresado como «invitó a sus siete hadas madrinas». Debe notarse, antes de abandonar el ejemplo de Clare, que aunque tenía dificultad para comprender el texto, Clare estaba desarrollando otra importante habilidad, la de controlar su comprensión. A través de la identificación de su dificultad y la subsiguiente discusión sobre ella, Clare estaba aprendiendo a afrontar eficazmente los problemas de comprensión.

La dificultad de Clare no es en realidad aislada. Estaba leyendo un libro especialmente producido para el lector joven. Un examen de muchos de los libros de lectura básicos producidos para niños indican que contienen construcciones que no se encuentran en el lenguaje hablado (ver REID, 1983). Por tanto, los niños deben aprender a procesar construcciones con las que no se han encontrado previamente para comprender mucho del material de lectura que se les presenta.

La integración de la información

Los estudios de comprensión del lenguaje hablado de Markman y Tunmer y otros revelaron que aunque los niños puedan integrar la información a lo largo de las frases, con frecuencia no lo hacen, particularmente si los pasajes tienen más de unas pocas frases de longitud. HARRIS, KRUITHOF, TERWOGT y VISSER (1981) examinaron la detección de información anómala al leer historias cortas por parte de niños de entre ocho y once años de edad. Presentaron a los niños historias cortas que contenían una frase anómala cada una. La frase anómala dependía del título que se le daba a la historia. Por ejemplo, en la siguiente historia, la mitad de los niños leyeron el título «En la peluquería», mientras que la otra mitad leyó «En el dentista».



John está esperando.
Hay dos personas antes que él.
Después de un rato, es su turno.
Ve como su pelo se vuelve más corto. (A)
Afortunadamente no hay caries. (B)
Después de un rato, puede levantarse.
John se pone su abrigo.
Puede irse a casa.

Dependiendo de qué título leía el niño, bien la frase (A), bien la frase (B), resultaba anómala. Los niños leían la historia levantando una tarjeta que revelaba una frase cada vez, de manera que pudiera tomarse una medida del tiempo de lectura para cada frase.

Los resultados mostraron que los niños se tomaban más tiempo para leer

las frases anómalas que para las no-anómalas, sugiriendo que había alguna conciencia de dificultad de comprensión en el momento de leer la frase. Además, muchos de los niños de ocho años y la mayor parte de los de once fueron capaces de identificar la frase anómala después de haber leído la historia si se les había dicho de antemano que las historias contenían información anómala.

En un segundo experimento, en el que no se les dijo de antemano, la ejecución de los de ocho años fue mucho más pobre. Aunque todavía se tomaron más tiempo para leer las frases anómalas la mayoría fueron incapaces de identificar esas frases cuando se les pidió después. Por consiguiente, tanto al escuchar historias como en la lectura de las mismas resultará beneficioso para los niños animarles a controlar su comprensión de la información que extraen del pasaje.

Las habilidades que se requieren para la comprensión lectora van más allá de las implicadas en la comprensión de pasajes hablados. El material escrito es frecuentemente más largo y tiene una existencia permanente que lleva a métodos para mejorar la comprensión que no están disponibles para el oyente. Los textos están organizados en capítulos que normalmente tienen títulos. Los capítulos contienen párrafos que pueden organizarse en apartados con encabezamientos que den alguna indicación acerca de su contenido. El lector eficaz con frecuencia hace una inspección del libro antes de leerlo para tener una idea general del material que va a leer y determinar qué apartados pueden precisar una lectura más cuidadosa que otros. La información de los encabezamientos del capítulo y del apartado puede utilizarse para informar a los lectores por adelantado acerca de lo que pueden esperar aprender a partir del texto. También pueden ser usadas para ayudar al lector a evaluar su comprensión después de haber leído el material.

Una estrategia eficaz utilizada por algunos lectores es convertir en preguntas los encabezamientos del apartado y después evaluar si han comprendido suficientemente lo que hay en el apartado como para responder a las preguntas. Por ejemplo, el encabezamiento «La comprensión lectora» puede ser utilizado para generar preguntas como «¿Qué es la comprensión lectora?» y «¿Qué procesos están implicados en la comprensión lectora?» Entonces los lectores pueden evaluar si saben contestar a estas preguntas. Si no, pueden comprobar si ello resulta de un fallo en la comprensión o de un fallo al dar la información en el texto. Estas estrategias, que implican organizar la propia lectura por adelantado y revisar apartados del texto después de haber leído, no están naturalmente a disposición de una persona al escuchar lenguaje hablado.

Por consiguiente, la comprensión lectora es un proceso complejo que se basa en el desarrollo de las habilidades de comprensión del lenguaje hablado y de otras habilidades preparadas para tratar específicamente con material escrito. Es un proceso dinámico que implica al lector en la reconstrucción del significado situado en el texto por el escritor. Al margen de la existencia de ilustraciones en algunos libros, la comprensión lectora se apoya por completo en el texto circundante para establecer el contexto que ayude al lector a determinar el

significado del escritor en una frase particular o en un conjunto de frases. Para asegurar la comprensión eficaz el lector debe aprender a interactuar con el texto, evaluando lo que lee en relación al conocimiento existente acerca del lenguaje y del mundo. Debe estar preparado para las ambigüedades que pueden aparecer en lo que lee y, si las encuentra, ser capaz de buscar en el contexto lingüístico circundante pistas que le permitan deshacer las ambigüedades.

Dada la complejidad de la comprensión lectora, ¿cómo se puede ayudar al niño a desarrollar las habilidades implicadas? Una contribución importante proviene de leer libros a los niños. Aquellos niños que provienen de entornos en los que se les ha leído con frecuencia estarán más familiarizados con las construcciones sintácticas empleadas en el lenguaje escrito. Esto les ayudará a comprender cuando más adelante lleguen a leer por ellos mismos. Además de leer a los niños, el lector debe también comentar la historia y hacer preguntas acerca de ella. Esto ayudará a los niños a apreciar la importancia de escuchar atentamente lo que se lee y de verificar si lo han comprendido. Idealmente, las preguntas formuladas no deben ser simplemente las referidas a los hechos y que pueden ser contestadas repitiendo parte del texto que se ha escuchado. Las preguntas deben incluir muchas que requieran inferencia y que lleven al niño más allá del texto inmediato, o predicciones acerca de lo que puede ocurrir a continuación. Esto estimulará la reconstrucción activa del significado del texto y la evaluación de la información obtenida. Por ejemplo, en la historia de Cenicienta, podemos encontrar lo siguiente: «Cenicienta iba vestida de harapos. Sus feas hermanas la trataban muy cruelmente y la obligaban a hacer todo el trabajo de la casa». Una pregunta pobre que no requeriría una inferencia por parte del niño podría ser: «¿Cómo iba vestida Cenicienta?», mientras que buenas preguntas podrían ser: «¿Cómo crees que se sentía Cenicienta cuando sus hermanas la trataban cruelmente?» o «¿Por qué crees que las feas hermanas trataban cruelmente a Cenicienta?» Estas últimas preguntas requieren que el niño vaya más allá del significado inmediato del texto y por consiguiente estimulan otras habilidades más allá de la simple descodificación.



Por tanto, al mismo tiempo que se ayuda a los niños a aprender a leer, los padres, maestros y otros deben leerles y hacerles preguntas acerca de lo que se les lee. Es importante continuar leyendo a los niños incluso cuando ellos mismos se convierten en lectores fluidos. Esto les estimula a transferir a su propia lectura las habilidades que desarrollan al escuchar historias y al hacérseles preguntas sobre ellas, especialmente si se les ofrece instrucción sobre estrategias eficaces de comprensión.

El posterior desarrollo por parte del niño de habilidades de comprensión debe implicar el hacer al niño consciente de un conjunto de estrategias eficaces para favorecer y regular su comprensión. La importancia de esto se señaló en el trabajo realizado por Scott Paris y otros (Paris y Oka, 1986; Paris, Saarnio y Cross, 1986; Paris, Wixson y Palincsar, 1986). Investigaron sobre los conocimientos de los niños acerca de la comprensión lectora y la eficacia de un

programa, el programa de *Informed Strategies for Learning* (ISL - Estrategias Informadas para el Aprendizaje), diseñado para favorecer el desarrollo de estrategias de comprensión eficaces.

Un resultado notable de su investigación fue la identificación del pobre conocimiento que tienen muchos niños en la escolaridad primaria acerca de las estrategias de comprensión. Concluyeron que «algunos niños tienen ideas muy pobres acerca de las estrategias de comprensión (y que)... por ejemplo, algunos niños de ocho y nueve años de edad creen que examinar rápidamente significa leer solamente las palabras "pequeñas"» (PARIS y OKA, 1986, p. 30). También afirmaron que «la ingenuidad de incluso los de diez y doce años frecuentemente sorprende a los maestros cuando enseñan a los estudiantes tácticas tan simples como pensar acerca del título y del tema antes de empezar a leer, declarar objetivos de lectura, parar periódicamente para parafrasear el texto, verificar para ver si la información nueva tiene sentido y examinar rápidamente o releer como técnica de repaso» (p. 31). Si bien estaríamos de acuerdo en que es importante darse cuenta de que los niños no tienen muchas estrategias de comprensión que podríamos dar por supuestas, nos cuestionaríamos si es apropiado referirse a ellas como tácticas simples. También nos cuestionaríamos la referencia a la ingenuidad de los niños. Probablemente sea más apropiado referirse a nuestra propia ingenuidad al asumir que los niños desarrollarían un conocimiento de los principios descritos sin alguna instrucción explícita en esta área, un punto que Paris y sus compañeros reconocen en su propio trabajo al usar el programa ISL.

El programa ISL fue diseñado para enseñar a los niños un amplio conjunto de estrategias implicadas en la comprensión de material escrito. Se estimuló a los niños para desarrollar esas estrategias, como buscar la idea principal, integrar secuencias temporales y causales, integrar ideas y utilizar el contexto y detectar y autocorregir errores. El programa tenía como objetivo instruir a los niños acerca de cuáles son esas estrategias, cómo utilizarlas y cuándo deben ser usadas. Los resultados de un estudio que implicaba más de 1.600 niños de 50 aulas experimentales en las que se aplicó el ISL y 25 aulas de control revelaron que los niños se beneficiaban de la instrucción en el uso de habilidades de comprensión. Esos beneficios naturalmente no se restringen a la comprensión lector *per se* sino que favorecen el aprendizaje de todas las tareas escolares que requieren la comprensión de libros de texto y de otros libros.

Esta investigación demostró que muchos niños no desarrollarán espontáneamente el conjunto de habilidades necesarias para la comprensión lectora. No obstante, desarrollarán y emplearán esas habilidades cuando se les dé oportunidad de hacerlo. Aunque la investigación de Paris y otros fue realizada con alumnos de tercero y quinto curso, no hay razón por la que la ayuda explícita para la comprensión lectora no deba comenzar a una edad más temprana. La comprensión de lo que se lee es el objetivo de toda lectura. La ayuda para este proceso debe proporcionarse antes de que empiece la lectura, inicialmente

a través del desarrollo de las habilidades de comprensión oral y posteriormente a través de ayuda para las habilidades directamente relacionadas con la comprensión lectora.

La escuela y la lectura

Al llegar a la escuela existirán grandes diferencias individuales en el interés de los niños hacia el proceso de lectura y en su conocimiento sobre el mismo. Es responsabilidad de la escuela atender a esas diferencias y asegurar que todos los niños lleguen a ser conscientes de los propósitos y los beneficios de aprender a leer. A aquellos niños que ya leen al llegar a la escuela se les deben ofrecer oportunidades para desarrollar más sus habilidades y obtener un mayor disfrute con la lectura. No obstante, la mayoría de los niños no leen cuando empiezan la educación formal y deben ofrecérseles programas que les permitan desarrollar sus habilidades en contextos significativos. Hay que reconocer que algunos niños habrán tenido poco contacto directo con la lectura e incluso pueden haber tenido pocos motivos para reflexionar sobre los componentes del lenguaje hablado. Estos niños necesitarán tiempo para desarrollar una conciencia de las unidades del lenguaje, como los sonidos y las palabras. Se beneficiarán también de que se les planteen situaciones en las que se hagan conscientes de la necesidad de leer para conseguir una serie de objetivos, de manera que desarrollen el deseo de leer.



El programa educativo que se ofrezca interactuará con el propio desarrollo de cada niño, de manera que los niños obtendrán de la instrucción habilidades y conocimientos diferentes. Es importante asegurar que el programa sea equilibrado, de manera que proporcione a cada niño las habilidades de descodificación necesarias y enfatice la importancia del significado contenido en lo impreso. Deben estimularse estrategias tanto para la descodificación como para el control de la comprensión, ya que no se debe asumir que la comprensión vendrá a partir de una descodificación eficaz y precisa de cada una de las palabras. Cuando sea necesario se debe ayudar a los niños que se apoyan demasiado fuertemente en una estrategia en particular a ver que para ayudarse inicialmente en el proceso de descodificación del texto y posteriormente en el control de la precisión, resulta útil un conjunto de estrategias.

Alentar al niño a desarrollar y utilizar un conjunto de estrategias para la descodificación y la comprensión del texto proporcionará la base para que ellos hagan uso de su habilidad lectora en una variedad de situaciones y para un conjunto diverso de propósitos. El proceso de aprendizaje de la lectura también aumentará la conciencia del lenguaje en general en el niño e incrementará su habilidad para ejercer un mayor control sobre su uso, tanto en el dominio hablado como en el escrito. El desarrollo de este control es central para el logro de la alfabetización.



En los capítulos de este libro hemos trazado el desarrollo del lenguaje hablado y escrito hasta el momento en que los niños son capaces de comunicar de ambas formas de manera bastante fluida y eficaz. Hemos mostrado cómo estos desarrollos están interrelacionados y que los logros en un dominio repercuten en el otro. En todo momento se ha enfatizado la naturaleza activa del niño que aprende. La curiosidad natural de todos los niños para aprender debe ser estimulada y alentada a través de la interacción social con otras personas. Estas deben ofrecer apoyo y ayuda en la entrada del niño en los mundos del lenguaje hablado y escrito. Juntos, un usuario del lenguaje más experimentado y el aprendiz de las habilidades de alfabetización, pueden hacer más fácil y agradable el proceso de aprendizaje del lenguaje.

Los procesos de convertirse en alfabetizado

Hemos hecho dos afirmaciones en un nivel teórico acerca de los procesos a través de los cuales son aprendidos el lenguaje hablado y el escrito. Hemos afirmado que la interacción social, específicamente facilitadora, el intercambio comunicativo entre un usuario del lenguaje más competente y el niño es necesario para el aprendizaje del lenguaje. Además hemos afirmado que la conciencia metalingüística tiene un importante papel a desempeñar en el desarrollo de la alfabetización. La conciencia metalingüística, a través de hacer posible la reflexión sobre el lenguaje, ofrece destrezas de elección y control. Estas destrezas son esenciales para el desarrollo tanto del lenguaje hablado como del escrito.

Ahora exploramos en un plano teórico la relación entre interacción social y conciencia metalingüística. ¿Cómo contribuye la interacción social, comunicativa, al desarrollo de la conciencia metalingüística? O a la inversa, ¿cómo facili-tiva, al desarrollo de la conciencia metalingüística? O a la inversa, ¿cómo facili-

ta la reflexión sobre el lenguaje la interacción comunicativa? Ambas cuestiones merecen ser consideradas. Si bien evolutivamente, en la medida en que podemos afirmarlo, los niños entran en la interacción social antes de ser conscientes metalingüísticamente, el desarrollo de la conciencia metalingüística facilita ulteriormente la interacción comunicativa.

El argumento propuesto tiene en consideración el papel activo del niño en el proceso de aprendizaje del lenguaje, el papel facilitador del adulto como ayuda externa y el aumento de la conciencia por parte del niño de la estructura y funciones del lenguaje. Creemos que los niños aprenden desde la infancia los significados culturales y la significación de las acciones a través de la interacción social. De este modo, encontramos que los adultos interpretan los llantos del niño y sus acciones, como volver la cabeza y estirar el brazo, de una forma intencional, quizás incluso antes de que sean producidas intencionalmente por el niño. Cuando el lenguaje hablado empieza a ser usado, el sistema interpretativo entre adulto y niño está bien ajustado y el lenguaje también se hace convencionalizado para el niño. El andamiaje, el proceso facilitador descrito en el capítulo 3, suministra este mecanismo interpretativo. El adulto, o andamiador, interpreta las acciones y el lenguaje del niño en términos de convenciones culturalmente determinadas. Por tanto, los procesos sociales atribuyen significado al lenguaje del niño, reflejando estos significados convenciones culturales. El niño adquiere conocimiento del mundo que está determinado por el significado atribuido a sus acciones y palabras por un miembro más experimentado de su cultura particular. Esta visión es compartida ampliamente por un conjunto de psicólogos incluyendo a Bruner, Donaldson, Olson y Vygotsky.



No obstante, muchas de las investigaciones psicológicas relevantes dejan de lado el papel activo desempeñado por el niño en este proceso. Toda la interpretación es llevada a cabo por el miembro de la sociedad más experimentado. No obstante, el niño está construyendo el lenguaje y las interpretaciones se sitúan sobre sus intentos tempranos de habla, escritura y lectura. También está desarrollando sistemas de representación interna del mundo que le rodea. El propio lenguaje se convierte en un sistema de representación, una forma de simbolizar internamente el mundo exterior. Una vez que el lenguaje se convierte en sistema de representación el niño puede empezar a reflexionar sobre estas representaciones. Esto es parte del proceso de hacerse consciente del lenguaje. La conciencia metalingüística depende por tanto de la interacción social, ya que el niño ha de formular activamente sus interpretaciones del lenguaje basándose en la ayuda en interpretación ofrecida por los otros. Una madre que interactúa con su hijo interpreta sus gestos y palabras, comenta sus intentos tempranos de formar letras y estimula los intentos tempranos de lectura de libros, está ofreciendo al niño una interpretación cultural de esas actividades. También está, quizás inconscientemente, indicando al niño la importancia de estas actividades, relacionadas con la alfabetización, para el funcionamiento adecuado en la sociedad en la que el niño crece. Estas interpretaciones forman la base de

las representaciones mentales creadas por el niño. La representación del lenguaje es, por tanto, necesariamente convencional.

Al describir el desarrollo de la alfabetización es también importante que se mantenga un equilibrio entre la consideración del conocimiento y habilidades que los niños llevan al proceso de aprendizaje y el reconocimiento de sus limitaciones. Solamente haciendo esto podremos determinar las continuidades que existen en el desarrollo y proporcionar experiencias de aprendizaje en el hogar, en preescolar y en la escuela que lleven a un ulterior desarrollo.

Existen varias afirmaciones comunes que a veces se hacen acerca del desarrollo del lenguaje de los niños pequeños que en nuestra opinión están ahora firmemente refutadas. En primer lugar, frecuentemente se asume que el desarrollo del lenguaje hablado está completo una vez que el niño empieza la escolaridad, es decir, los niños *pueden* hablar como los adultos a esa edad. Esto, entonces, proporciona una base a partir de la cual puede enseñarse la lectura y la escritura. Hemos visto, especialmente en los capítulos 5 y 6, que el desarrollo del lenguaje hablado está lejos de ser completo en el momento en que los niños empiezan la escolaridad formal. Si bien no deseamos sumarnos al debate acerca de los objetivos educativos para los niños que tienen habilidades de lenguaje hablado notablemente retrasadas o desviadas al llegar a la escuela, los niños obviamente llegan a ella habiendo experimentado diferentes tipos de interacción con el lenguaje hablado. Estas diferencias deben ser reconocidas.



En segundo lugar, no se debe asumir que los niños no saben nada acerca de la lectura y la escritura antes de llegar a la escuela. Nuevamente, los niños variarán en su conocimiento del lenguaje escrito y algunos de ellos mantendrán ideas aparentemente extrañas acerca de la naturaleza y propósitos de la lectura y la escritura. No existe la gran división entre lenguaje hablado y escrito, o entre la experiencia en casa y en la escuela, que podríamos pensar al principio. El desarrollo del lenguaje hablado *y* del lenguaje escrito tiene lugar durante los primeros años del niño. Lo que varía de niño a niño es la naturaleza de esta experiencia y la medida en que han tenido la oportunidad de estar activamente implicados. Además, no hay que olvidar que tanto el lenguaje hablado como el escrito pueden ser fomentados desde edades muy tempranas a lo largo de la escolaridad primaria. Los componentes de la alfabetización tal como la vemos, a saber, el lenguaje hablado, la escritura y la lectura, está evolucionando continuamente. No hay logros evolutivos discretos, desconectados de los demás. El aprendizaje en un dominio puede tener beneficios en el otro.

El factor constante que emerge es que la interacción social es necesaria para que los niños se conviertan en alfabetizados. Una persona que apoye, preparada para hablar con el niño, para leerle, para animarle en sus intentos en las actividades de alfabetización, es un ingrediente primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Esa interacción no necesita ser siempre de uno a uno, pero son esenciales la sensibilidad hacia las necesidades del niño, la

sensibilidad hacia los logros y la disposición para apoyar y estimular sus esfuerzos al hablar, escribir o leer.

La naturaleza de la ayuda cambia a veces necesariamente, a medida que el niño se desarrolla y particularmente a medida que pasa del hogar a un mundo más amplio. Los participantes de los intercambios comunicativos varían y los niños interactúan con otros niños y con otros adultos. Estas personas pueden ofrecer diferentes clases de ayuda, como las comentadas en los ejemplos de preescolar en los capítulos 8 y 9. Las experiencias del niño van cambiando y ampliándose, pero trae para aplicar a cada nueva situación su conocimiento y experiencia pasados y sus recursos lingüísticos actuales.

Quienes se ocupan del desarrollo de la alfabetización de los niños se enfrentan con el problema de acordar una definición de alfabetización. Creemos que un tema fundamental de discordia se refiere a si consideramos la alfabetización como un *objetivo* o como un *proceso*. Olson (comunicación personal) sugiere que de hecho ambas posturas son sostenibles y que cada una de ellas influye en la enseñanza de la alfabetización. Para quienes ven la alfabetización como un objetivo, la enseñanza del lenguaje se centrará en el reconocimiento de palabras y en cómo deletrearlas correctamente. Otros se centran en los medios por los que se puede lograr la alfabetización y consecuentemente enseñan formas de alcanzar la lectura y la escritura. Por consiguiente, enseñarán habilidades de comunicación a través de la discusión y la entrevista y otras habilidades como la lectura de direcciones y el seguimiento de instrucciones escritas. Olson señala que frecuentemente hay confusión entre estas dos aproximaciones y muchos de los implicados en la enseñanza de la alfabetización se adhieren a la última pero enseñan la primera.



En este libro nos hemos ocupado principalmente de las primeras experiencias lingüísticas del niño y de su aprendizaje de la alfabetización. No obstante, es apropiado pasar ahora a considerar las implicaciones de este logro. Por tanto, concluimos con un examen de las consecuencias de la alfabetización para el niño.

Las consecuencias de alcanzar la alfabetización

Consecuencias para el ulterior desarrollo del lenguaje

¿Cuáles son algunas de las implicaciones de aprender a usar el lenguaje hablado y escrito para el niño? ¿Existen consecuencias importantes, y si es así, cuáles son? Nosotros mantenemos que las experiencias iniciales de alfabetización del niño ofrecen una sólida base para el desarrollo de ulteriores habilidades de lenguaje. Algunas de estas habilidades se desplegarán en la interacción comunicativa con otras personas, mientras que otras permitirán el ejercicio de elec-

ción y control del lenguaje y el conocimiento (incluyendo el recuerdo, el pensamiento y la solución de problemas).

Si bien el desarrollo del lenguaje se construye sobre habilidades existentes, el logro de la alfabetización llevará a un ulterior desarrollo del lenguaje. Como resultado del uso del lenguaje hablado en más y más variadas interacciones sociales, tendrá lugar un ulterior desarrollo del mismo. Las habilidades lingüísticas aprendidas en interacción social permiten mayor flexibilidad y alcance tanto en los usos interpersonales como intrapersonales del lenguaje hablado a lo largo de la vida. También se dé un ulterior desarrollo del lenguaje a través de la lectura y la escritura. A diferencia del lenguaje hablado, el dominio de la lectura y la escritura permite al sujeto desarrollarse ulteriormente sin interacción social. Ser capaz de leer y escribir permite que se de un ulterior desarrollo del lenguaje escrito, mediante la exposición a nuevo vocabulario y a las diferentes formas y funciones del lenguaje encontradas en la forma escrita.



El desarrollo de la conciencia metalingüística es una contribución principal al subsiguiente desarrollo del lenguaje hablado y escrito. La conciencia metalingüística, a su vez un resultado del desarrollo del lenguaje hablado y escrito (véase el capítulo 7), permite una mayor elección y control sobre el lenguaje. Esto posibilita un ulterior desarrollo de este último. OLSON (1988) propuso la hipótesis metalingüística para dar cuenta de la relación entre el desarrollo temprano del lenguaje hablado y escrito y el pensamiento (una ulterior consecuencia del lenguaje). En esta hipótesis, Olson sugirió que hacer del lenguaje un objeto del pensamiento mediante, por ejemplo el aprendizaje de la lectura y la escritura, permite pensar acerca del mundo. Hipotetizó que la conciencia metalingüística es un producto del aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto contrasta con nuestra propuesta de que la conciencia metalingüística se desarrolla como consecuencia de las experiencias con la palabra hablada y escrita. Olson mantenía que el lenguaje hablado es usado para representar el mundo y que una vez aprendido, el niño puede reflexionar acerca del mundo. A continuación aprende el lenguaje escrito, lo cual hace entonces posible la reflexión sobre la estructura del lenguaje y la conciencia de ella. Por tanto, al aprender a leer y escribir, el niño se hace consciente tanto del mundo como del lenguaje. Por consiguiente, es *sine qua non* que el lenguaje y el pensamiento están relacionados.

Finalmente, el logro de la alfabetización por el sujeto puede contribuir al desarrollo del lenguaje de otros de dos formas importantes. Como usuarios experimentados del lenguaje, las personas alfabetizadas pueden ayudar en el proceso de aprendizaje del lenguaje de otros, particularmente de los niños. Tanto el desarrollo del lenguaje hablado como el del escrito se benefician del apoyo de un ayudante alfabetizado. También pueden hacerse contribuciones a la riqueza de los recuerdos de lenguaje escrito que existen en una sociedad. Las personas alfabetizadas pueden escribir, por ejemplo novelas, teatro, poesía, eslóganes publicitarios, artículos científicos y libros de texto. Se dan permanentes contribuciones al lenguaje de una sociedad.

Consecuencias cognitivas de la alfabetización

La alfabetización favorece el desarrollo cognitivo a través de interacciones que implican lenguaje escrito. Los niños no solamente aprenden el lenguaje a través de la interacción social, sino que también aprenden mediante interacciones que implican lenguaje. En los años anteriores a la escolaridad gran parte del aprendizaje es resultado de interacciones entre el niño y otros. Como comentamos en capítulos anteriores, los intercambios comunicativos se dan desde muy temprano en la vida del niño y los contenidos y la complejidad del lenguaje aumenta a medida que el niño se desarrolla. Del mismo modo, los diálogos que tienen lugar en el aula presentan al niño diferentes formas de hablar acerca del mundo y por consiguiente de pensar acerca del mismo. Todo esto aumenta las habilidades cognitivas del niño y su conocimiento.

La curiosidad natural del niño y su deseo de aprender con frecuencia parece ser la motivación que está detrás del uso del lenguaje. TIZARD y HUGHES (1984) describieron las consecuencias ventajosas de las conversaciones madre-hijo para el subsiguiente aprendizaje y desarrollo cognitivo. Describieron interacciones en las que los niños formulaban a sus madres preguntas para obtener respuestas. Los niños querían información y para conseguirla tenían que usar el lenguaje. Aunque el deseo de aprender motiva el uso de lenguaje en esas interacciones, éste también es *necesario* para que el aprendizaje tenga lugar.



Con el paso a la escuela, el lenguaje es empleado por el maestro frecuentemente para motivar el proceso de aprendizaje. No obstante, el aprendizaje es más descontextualizado para el niño y requiere un mayor control cognitivo. En lugar de que el niño formule una pregunta porque quiere saber algo, el maestro usa con frecuencia el lenguaje para decir a los niños lo que deben saber o para plantearles problemas a resolver. Mientras que los niños pueden continuar satisfaciendo su curiosidad mediante la formulación de preguntas, hay menos oportunidades para hacerlo en la escuela, aunque puedan seguir siendo formuladas en casa. Si bien es importante distinguir entre situaciones en las que el deseo de conocimiento lleva al uso del lenguaje por parte del niño y el uso del lenguaje por parte de otra persona que lleva al aprendizaje, ambas tienen beneficios cognitivos.

El lenguaje escrito también permite el aprendizaje. De una forma similar al uso del lenguaje hablado, el niño puede leer, o pedir que se le lea, porque tiene un deseo de aprender o porque el material es parte del currículum y lo debe leer. El lenguaje de los libros y el extenso discurso escrito es más descontextualizado que el lenguaje hablado y, de acuerdo con DONALDSON (1978) y OLSON (1988), es el lenguaje escrito el que sirve al pensamiento lógico. Por tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura también tienen importantes consecuencias cognitivas.

FRANCIS (1987) exploró las consecuencias del aprendizaje de la lectura. Describió cuatro amplias áreas en las que el aprendizaje de la lectura por parte

del niño podía afectar a sus habilidades de pensamiento. Francis primero creyó que el aprendizaje de la lectura ampliaba las habilidades de representación mental del niño en lugar de provocar algún cambio intelectual fundamental. Estos cambios eran una función del nuevo conocimiento en lugar de una función de nuevas habilidades computacionales. En segundo lugar, observó que al adquirir el código escrito los niños podían ampliar su conocimiento del mundo y eran además capaces de reflexionar sobre ello. La autora apoyó una estrecha relación entre conciencia metalingüística y lectura.

En tercer lugar, Francis atendió a la relación entre aprendizaje y lectura. Se centró en cómo la lectura aumenta las oportunidades del niño para aprender simplemente al hacer asequible una mayor base de conocimiento a partir de la cual aprender. Propuso que las actividades de alfabetización en casa que están relacionadas con los logros ulteriores en la lectura consiguen tanto éxito porque el niño se hace consciente de que la lectura es una actividad que le proporcionará conocimiento nuevo. Ampliando este argumento el aula, Francis pensó que el niño puede realmente aprender acerca del aprendizaje permitiéndole explorar acerca de la lectura, su naturaleza y sus funciones («acostumbrarse a la alfabetización», como ella lo denominó: FRANCIS, 1987, p. 104).



Finalmente, Francis creyó que el aprendizaje de la lectura quita la autoridad para el lenguaje a un hablante particular (como la madre o el maestro de preescolar) y la sitúa firmemente en el propio texto. Este desapareo de la responsabilidad para el lenguaje es importante para el subsiguiente aprendizaje del niño. Al comprender que la verdad del lenguaje no es siempre literal, los niños pueden descontextualizar el lenguaje y pueden empezar a argumentar, a debatir, a usar el lenguaje de una forma más abstracta.

Mientras que Francis sitúa la alfabetización en el contexto de la lectura, nosotros pensamos que tanto el dominio del lenguaje hablado como el del escrito tienen consecuencias cognitivas positivas. Reconocemos que las exploraciones del mundo de los objetos y lugares por parte de los niños pueden ser a veces una actividad solitaria que no implica lenguaje. Por ejemplo, un niño puede explorar la forma, el tamaño, la textura y los sonidos producidos por un sonajero mediante las acciones, al cogerlo, intentar chuparlo y sacudirlo. Esto llevará a algún aprendizaje. Pero a medida que el niño aprende a hablar y a comunicarse con otros, sus exploraciones y aprendizajes pueden estar guiados por un adulto o por otro niño. Mediante el lenguaje, la atención del niño puede dirigirse a ciertos rasgos de un objeto o lugar y puede ser ayudado en la solución de problemas con la guía verbal adecuada. Como ya hemos mencionado, los niños también usarán su lenguaje hablado para formular preguntas, para conseguir la información que están buscando. Por consiguiente, el lenguaje hablado ofrece una oportunidad tanto a los niños como a los adultos para aprender más acerca de los objetos y lugares que están presentes en un momento dado. No obstante, el lenguaje hablado puede ser usado también para hacer averiguaciones acerca de cosas no presentes inmediatamente. Por ejemplo, los niños pueden aprender

de sus padres acerca de las hadas o Papá Noel sin que haya en la habitación un hada o un hombre con barba blanca y traje rojo.

El dominio de la palabra escrita aumenta considerablemente las oportunidades de aprender, al ampliar el conjunto de materiales disponibles para el niño (como libros de texto, folletos y enciclopedias). A diferencia del aprendizaje basado en la palabra hablada, este aprendizaje con frecuencia no implica interacción social. Estas experiencias son descontextualizadas en la medida en que el aprendizaje a partir de los libros no resulta de la experiencia directa. El aprendizaje y el aumento del conocimiento que se dan a partir de los encuentros con el lenguaje escrito son resultados de poder separar el pensamiento del contexto inmediato. Esto es una habilidad que tiene sus orígenes en el lenguaje hablado, pero se favorece mediante la interacción con la palabra impresa. Es una habilidad que es en sí misma una consecuencia cognitiva extremadamente importante del aprendizaje de la alfabetización.

Por consiguiente, hemos de concluir que el aprendizaje de la alfabetización aumenta las oportunidades de aprendizaje ulterior. El logro de la alfabetización ofrece además a los niños (y a los adultos) la oportunidad de contribuir al desarrollo cognitivo de otros mediante el lenguaje hablado, incluyendo las conversaciones, la enseñanza y las conferencias, y mediante el lenguaje escrito, ¡incluyendo la escritura de libros!



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Asch, S. E. y Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children: An exploratory analysis. En B. Kaplan y S. Wapner (comps.) *Perspectives in Psychological Theory: Essays in Honor of Heinz Werner.* Nueva York: International Universities Press.

Aslin, R. N., Pisoni, D. B. y Jusczyk, P. W. (1983). Auditory development and speech perception in infancy. En P. H. Mussen (comp.) *Handbook of Child Psychology* (4.ª ed.) *Vol. I,* M. Haith y J. J. Campos (comps.) *Infancy and Developmental Psychobiology. Nueva York: Wiley.*

Astington, J., Harris P. L. y Olson, D. R. (comps.) (1988). *Developing Theories of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Atkinson, M. (1986). Learnability. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Axia, G. y Baroni, M. R. (1985). Linguistic politeness at different age levels. *Child Development, 56,* 918-927.

Axia, G., McGurk, H. y Glachan, M. (en preparación). Linguistic politeness in Italian children: Significance of context. Borrador.

Ball, C., Bryant, P. E., Maclean, M. y Bradley, L. (en preparación). Rhyme, rime and the onset of reading. Borrador.

Baroni, M. R. y Axia, G. (1989). Children's metapragmatic abilities: The case of attributing polite and impolite requests. *First Language* (en prensa).

Barrett, M. D. (comp.) (1985). *Children's Single Word Speech.* Chichester: Wiley.

Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics.* Nueva York: Academic Press.

Bates, E. y MacWhinney, B. (1987). Competition, variation and language learning. En B. MacWhinney (comp.) *Mechanisms of Language Acquisition.* Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology,* 11, 261-276.

Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about

language. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps.) *The Child's Conception of Language*. Berlín: Springer-Verlag.

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of metalinguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.

Bialystok, E. (1989). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* (in press).

Bialystok, E. y Ryan, E. B. (1985a). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-251.

Bialystok, E. y Ryan, E. B. (1985b). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. En D. L. Forrest Pressley, G. E. MacKinnon y T. G. Waller (comps.) *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Nueva York: Academic Press.

Bissex, G. (1980). *GNYS AT WORK: A Child Learns to Read and Write*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax*. La Haya: Mouton.

Bloom, L., Lightbrown, P. y Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40.

Bonitatibus, G. (1988). Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.



Bowerman, M. (1973). *Early Syntactic Development: A Cross-Linguistic Study with Special Reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bowerman, M. (1976). Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. En D. M. Morehead y A. E. Morehead (comps.) *Normal and Deficient Child Language*. Baltimore: University Park Press.

Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308.

Bowey, J. A. y Tunmer, W. E. (1984). Word awareness in children. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Bowey, J. A., Tunmer, W. E. y Pratt, C. (1984). The development of children's understanding of the metalinguistic term *word*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 500-551.

Bradley, L. (1987). Categorising sounds, early intervention and learning to read: A follow-up study. Texto presentado en la British Psychological Society London Conference, diciembre.

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-14.

Braine, M. D. S. (1976). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41.

Brown, A. L. y Campione, J. (1984). Three faces of transfer: Implications for early competence, individual differences and instruction. En M. Lamb, A. Brown y B. Rogoff (comps.) *Advances in Developmental Psychology*, Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brown, R. y Bellugi, U. (1964). Three processes in the acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.

Brown, R. y Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. En J. R. Hayes (comp.) *Cognition and the Development of Language*. Nueva York: Wiley.

Bruner, J. S. (1965). The growth of mind. *American Psychologist*, 20, 1007-1017.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1971). *The Relevance of Education*. Nueva York: Norton (trad. cast.: *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1987).

Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given* (comp.) J. Anglin. Londres: George Allen y Unwin.

Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (comp.) *Studies in Mother-Child Interaction*. Londres: Academic Press.

Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press (trad. cast.: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986).

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. S. y Sherwood, V. (1976). Early rule structure: The case of «peekaboo». En R. Harre (comp.) *Life Sentences: Aspects of the Social Role of Language*. Londres: Wiley.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. y Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Bryant, P. E. y Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Oxford: Basil Blackwell.

Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. y Crossland, J. (en prensa). Nursery rhymes, phonological skills and reading: Humpty Dumpty revisited.

Carter, A. (1974). The development of communication in the sensorimotor period: A case study. Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Berkeley.

Cazden, C. (1965). Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Tesis doctoral inédita, Universidad de Harvard.

Cazden, C. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. En J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (comps.) *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. En R. P. Parker y F. A. Davis (comps.) *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.

Cescato, M. S. y Mertin, P. G. (1986). Cognitive functioning of children born with very low birthweight. En C. Pratt, A. F. Garton, W. E. Tunmer y A. R. Nesdale (comps.) *Research Issues in Child Development*. Sydney: Allen and Unwin Australia.

Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chall, J. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw Hill.



Chall, J. (1983). *Learning to Read: The Great Debate* (edición puesta al día). Nueva York: McGraw Hill.
Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, Mass: MIT Press.
Chomsky, C. (1982). «Ask» and «tell» revisited: A reply to Warden. *Journal of Child Language*, 9, 667-678.
Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press (trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976).
Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich (trad. cast.: *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1986).
Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. Nueva York: Praeger.
Clark, E. V. (1973a). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T. E. Moore (comp.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. Nueva York: Academic Press.
Clark, E. V. (1973b). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition*, 2, 161-182.
Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. En A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (comps.) *The Child's Conception of Language*. Berlín: Springer-Verlag.
Clark, E. V. (1979). Building a vocabulary: Words for actions, objects and relationships. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (1.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. En P. H. Mussen (comp.) *Handbook of Child Psychology* (4.ª ed.), Vol. III, J. H. Flavell y E. Markman (comps.) *Cognitive Development*. Nueva York: Wiley.
Clark, E. V. (1988). On the logic of contrast. *Journal of Child Language*, 12, 317-335.
Clark, H. H. y Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
Clark, H. H. y Schunk, D. H. (1980). Polite responses to polite requests. *Cognition*, 8, 111-143.
Clay, M. M. (1972). *The Early Detection of Reading Difficulties: A Diagnostic Survey*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
Clay, M. M. (1975). *What Did I Write?* Londres: Heinemann Educational Books.
Clay, M. M. (1979). *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
Clay, M. M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties: A Diagnostic Survey* (3.ª ed.). Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
Clay, M. M. (1987). *Writing Begins at Home*. Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
Clay, M. M. (En prensa). *Reading: The Patterning of Complex Behaviour* (3.ª ed.). Auckland, Nueva Zelanda: Heinemann.
Cooper, C. R. (1980). Development of collaborative problem solving among preschool children. *Developmental Psychology*, 16, 433-440.
Cooper, C. R., Ayers-Lopez, S. y Marquis, A. (1982). Children's discourse during peer learning in experimental and naturalistic situations. *Discourse Processes*, 5, 177-191.
Cross, T. (1975). Some relationships between «motherese» and linguistic level in accelerated children. *Papers and Reports on Child Language Development*, N. 10, Universidad de Stanford.

Cross, T. (1977). Mothers' speech adjustments: The contribution of selected child listener variables. En C. Snow y C. Ferguson (comps.) *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cross, T. (1978). Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. En N. Waterson y C. Snow (comps.) *The Development of Communication*. Chichester: Wiley.

Cross, T. (1979). Mothers' speech adjustments and child language learning: Some methodological considerations. *Language Sciences*, 1, 3-25.

Crystal, D. (1978). The analysis of intonation in young children. En D. Minifie y L. L. Lloyd (comps.) *Communication and Cognitive Abilities: Early Behavioural Intervention*. Baltimore: University Park Press.

Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1976). *The Grammatical Analysis of Language Disability: A Procedure for Assessment and Remediation*. Londres: Edward Arnold (trad. cast.: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica, 1983).

Curtis, M. E. (1980). Development of the components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.

De Laguna, G. (1927). *Speech: Its Function and Development*. New Haven: Yale University Press.

DeLoache, J. y deMendoza, O. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123.

De Villiers, J. G. (1984). Form and force interactions: The development of negatives and questions. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (comps.) *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.

De Villiers, J. G. y de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.

Dias, M. y Harris, P. L. (1988). The effect of make-believe on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 207-221.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana (trad. cast.: *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1983).

Downing, J. (1969). How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23, 217-230.

Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 106-112.

Downing, J. (1971). Children's developing concepts of spoken and written language. *Journal of Reading Behaviour*, 4, 1-19.

Downing, J. (1980). A reading puzzle. *Reading*, 14, 17 y 36.

Durkin, D. (1966). *Children Who Read Early*. Nueva York: Teachers College Press.

Durkin, K. (comp.) (1986). *Language Development in the School Years*. Londres y Sydney: Croom Helm.

Durkin, K., Crowther, R. D. y Shire, B. (1986). Children's processing of polysemous vocabulary. En K. Durkin (comp.) *Language Development in the School Years*. Londres y Sydney: Croom Helm.

Durkin, K., Shire, B., Riem, R., Crowther, R. D. y Rutter, D. (1986). The social and linguistic context of early number word use. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 269-288.



Dyson, A. H. (1985a). Three emergent writers and the school curriculum. *The Elementary School Journal*, 85, 497-512.

Dyson, A. H. (1985b). Individual differences in emerging writing. En M. Farr (comp.) *Advances in Writing Research*, Vol. II: *Children's Early Writing Development*. Norwood, NJ: Ablex.

Ehri, L. y Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-170.

Ehri, L. y Wilce, L. (1987). Cipher versus cue reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3-13.

Eisenberg, A. R. y Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.

Ellis, A. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia*. Londres: Laurence Erlbaum Associates.

Fernald, A. y Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infants' preference for motherese speech. *Infant Behaviour and Development*, 10, 279-293.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Londres: Heinemann Educational.

Francis, H. (1987). Cognitive implications of learning to read. *Interchange*, 18, 97-108.

French, P. y Woll, B. (1981). Context, meaning and strategy in learning to read. En C. G. Wells (comp.) *Learning Through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garton, A. F. (1982). The development of determiners in young children. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oxford.

Garton, A. F. (1983). An approach to the study of the determiners in early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 513-525.

Garton, A. F. (1984a). Social interaction and cognitive development: Possible causal mechanisms. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 269-274.

Garton, A. F. (1984b). Article acquisition: Theoretical and empirical issues. *Language Sciences*, 6, 81-91.

Garton, A. F. y Renshaw, P. D. (1988). Linguistic processes in disagreements occurring in dyadic problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 275-284.

Gentner, D. (1988). Metaphor as structural mapping: The relational shift. *Child Development*, 59, 47-59.

Gleitman, L. R. y Wanner, E. (1982). Language acquisition: The state of the state of the art. En E. Wanner y L. R. Gleitman (comps.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gleitman, L. R., Newport, E. y Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.

Goldfield, B. y Snow, C. (1986). Individual differences in language acquisition. En J. Berko Gleason (comp.) *The Development of Language*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Goodman, K. S. (1967). A linguistic study of cues and miscues in English. *Elementary English*, 42, 639-643.

Gopnik, A. (1982). Words and plans: Early language and the development of intelligent action. *Journal of Child Language*, 9, 303-318.

Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Psychology*, 42, 73-83.

Gough, P. B. y Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.

Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Green, G. M. y Morgan, J. L. (1981). Writing ability as a function of the appreciation of differences between oral and written communication. En C. H. Frederiksen y J. F. Dominic (comps.) *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*, Vol. 2, *Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenfield, P. M. y Smith, J. H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York: Academic Press.

Grieve, R. y Wales, R. J. (1973). Passives and topicalisation. *British Journal of Psychology*, 64, 173-182.

Grieve, R., Hoogenraad, R. y Murray, D. (1977). On the young child's use of lexis and syntax in understanding locative instructions. *Cognition*, 5, 235-250.

Grieve, R., Tunmer, W. E. y Pratt, C. (1983). Language awareness in children. En M. Donaldson, R. Grieve y C. Pratt (comps.) *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackwell.

Hakes, D. T., Evans, J. S. y Tunmer, W. E. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer-Verlag.

Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. Sevenoaks, Kent: Hodder y Stoughton.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold.

Harris, P. L., Kruithof, A., Terwogt, M. M. y Visser, T. (1981). Children's detection and awareness of textual anomaly. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 211-230.

Hay, D. A., Collett, S. M., Johnson, C. J., O'Brien, P. y Prior, M. (1986). Do twins and singletons have similar language and reading problems? En C. Pratt, A. F. Garton, W. E. Tunmer y A. R. Nesdale (comps.) *Research Issues in Child Development*. Sydney: Allen and Unwin Australia.

Herriot, P. (1969). The comprehension of active and passive sentences as a function of pragmatic expectations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, 166-169.

Hewison, J. y Tizard, J. (1980). Parental involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.

Hirsh-Pasek, K., Treiman, R. y Schneiderman, M. (1984). Brown and Hanlon revisited: Mothers' sensitivity to ungrammatical forms. *Journal of Child Language*, 11, 81-88.

Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Wright Cassidy, K., Druss, B. y Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, 26, 269-286.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Gosford: Ashton Scholastic.

Hughes, M. (1986). *Children and Number*. Oxford: Basil Blackwell.

Jespersen, O. (1922). *Language: Its Nature, Development and Origin*. Londres: Allen y Unwin.

Johnson, P. H. (1984). A Vygotskian perspective on assessment in reading. Texto presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans.

Juel, C., Griffith, P. L. y Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal



study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.

Karmiloff-Smith, A. (1979a). Language acquisition after five. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (1.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979b). *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: Cambridge Universituy Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979c). Micro and macro-developmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive Science*, 3, 91-118.

Karmiloff-Smith, A. (1984). Children's problem solving. En M. Lamb, A. Brown y B. Rogoff (comps.) *Advances in Developmental Psychology, Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Karmiloff-Smith, A. (1986a). Some fundamental aspects of language development after age five. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986b). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.

Kendler, T. (1969). Development of mediating responses in children. En J. P. de Cecco (comp.) *The Psychology of Language, Thought and Instruction*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

Klima, E. S. y Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. En J. Lyons y R. J. Wales (comps.) *Psycholinguistic Papers*. Edimburgo: Edimburgh University Press.

Kogan, N. y Chadrow, M. (1986). Children's comprehension of metaphor in the pictorial and verbal modality. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 285-295.

Laszlo, J. (1986). Development of perceptual motor abilities in children from 5 years to adults. En C. Pratt, A. F. Garton, W. E. Tunmer y A. R. Nesdale (comps.) *Research Issues in Child Development*. Sydney: Allen and Unwin Australia.

Laszlo, J. y Bairstow, P. (1985). *Perceptual-Motor Behaviour: Developmental Assessment and Therapy*. Londres: Holt Saunders.

Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P. y Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review*, 75, 431-461.

Liberman, I. Y. (1987). Language and literacy: The obligation of the Schools of Education. En *The Proceedings of the Orton Dislexic Society Symposium: Dislexia and Evolving Educational Patterns*. Virginia.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D. P., Fischer, W. F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Lieberman, P. (1967). *Intonation, Perception and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Lindow, J. A., Wilkinson, L. C. y Peterson, P. L. (1985). Antecedents and consequences of verbal disagreements during small group learning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 658-667.

Lomax, R. G. y McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and readings: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.

Lundberg, I., Olofsson, A. y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first shool years, predicted from phonemic awareness skills in the kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

Lyons, J. (1985). *Chomsky* (2.ª ed.). Londres: Fontana.

Mackay, D. G. (1972). The structure of words and syllables: Evidence from errors in speech. *Cognitive Psychology*, 3, 210-227.

Maclean, M., Bryant, P. E. y Bradley, L. (1987) Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.

MacLure, M. y French, P. (1981). A comparison of talk at home and at school. En C. G. Wells (comp.) *Learning Through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maratsos, M. P. (1976). *The Use of Definite and Indefinite Reference in Young Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markman, E. M. (1979). Realising you don't understand: Elementary children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.

Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. En W. P. Dickson (comp.) *Children's Oral Communication Skills*. Nueva York: Academic Press.

Martin, J. R. (1983). The development of register. En J. Fine y R. O. Freedle (comps.) *Developmental Issues in Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

McNeill, D. (1966). The creation of language by children. En J. Lyons y R. J. Wales (comps.) *Psycholinguistic Papers*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

McWilliams, B. J. (1984). Speech problems associated with craniofacial anomalies. En J. M. Costello (comp.) *Speech Disorders in Children: Recent Advances*. San Diego, Calif.: College-Hill Press.

Menyuk, P. (1977). *Language and Maturation*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Menyuk, P., Menn, L. y Silber, R. (1986). Early strategies for the perception and production of words and sounds. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Mills, A. E. (comp.) (1983). *Language Acquisition in the Blind Child: Normal or Deficient?* Londres: Croom Helm.

Morser, P. A. (1979). The infancy of infant speech perception: The first decade of research. *Brain, Behaviour and Evolution*, 16, 351-373.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.

Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.

Nelson, K. E. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. En K. E. Nelson y A. Van Kleeck (comps.) *Children's Language*, Vol. 6. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Nelson, K. E., Carskaddon, G. y Bonvilliam, J. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.

Ninio, A. (1983). Joint book-reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.

Ninio, A. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.

Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

Olson, D. R. (1984). «See! Jumping!» Some oral antecedents of literacy. En H. Goel-



man, A. Oberg y F. Smith (comps.) *Awakening to Literary*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Olson, D. R. (1985). Introduction. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, D. R. (1988). Literacy as metalinguistics. Texto inédito.

Olson, D. R. y Filby, N. (1972). On the comprehension of active and passive sentences. *Cognitive Psychology*, 3, 361-381.

Palermo, D. S. y Molfese, D. L. (1972). Language acquisition from age five onwards. *Psychological Bulletin*, 78, 409-428.

Paris, S. G. y Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.

Paris, S. G., Saarnio, D. A. y Cross, D. R. (1986). A metacognitive curriculum to promote children's reading and learning. *Australian Journal of Psychology*, 38, 107-123.

Paris, S. G., Wixson, K. K. y Palincsar, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. En E. Rothkopf (comp.) *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Pea, R. D. (1979). The development of negation in early child language. En D. R. Olson (comp.) *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honour of Jerome S. Bruner*. Nueva York: Norton.

Perera, K. (1984). *Children's Reading and Writing: Analysing Classroom Language*. Oxford: Basil Blackwell.

Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representations. En J. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (comps.) *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pratt, C. (1978). A study of infant crying in the home environment during the first year of life. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oxford.

Pratt, C. (1981). Crying in normal infants. En W. I. Fraser y R. Grieve (comps.) *Communicating with Normal and Retarded Children*. Bristol: Wrights.

Pratt, C. (1984). The referential communication game. *Australian Review of Applied Linguistics*, 7, 169-178.

Pratt, C. (1985). The transition to school: A shift from development to learning. *Australian Journal of Early Childhood*, 10, 11-16.

Pratt, C. y Garton, A. F. (1988). Early literacy development and school entry. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 5, 16-20.

Pratt, C. y Grieve, R. (1984). Metalinguistic awareness and cognitive development. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Pratt, C. y Nesdale, A. R. (1984). Pragmatic awareness in children. En W. E. Tunmer, C. Pratt, y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Pratt, C., Garton, A. F. y Pratt, S. (en preparación). Children's judgements of the politeness and effectiveness of request.

Pratt, D., Tunmer, W. E. y Bowey, J. A. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 11, 129-141.

Pratt, C., Tunmer, W. E. y Nesdale, A. R. (1989). Young children's evaluations of

experience and non-experience based oral communications. *British Journal of Developmental Psychology* (en prensa).

Ratner, N. y Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-402.

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Reid, J. (1958). A study of thirteen beginners in reading. *Acta Psychologica*, 14, 294-313.

Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.

Reid, J. (1983). En prensa: Reading and language growth. En M. Donaldson, R. Grieve y C. Pratt (comps.) *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackwell.

Robinson, E. J. y Robinson, W. P. (1977). Development in the understanding of causes of success and failure in communication. *Cognition*, 5, 363-378.

Robinson, E. J. y Robinson, W. P. (1978). Development of understanding about communication: Message inadequacy and its role in causing communication failure. *Genetic Psychology Monographs*, 98, 233-279.

Robinson, E. J. y Robinson, W. P. (1981). Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication. *European Journal of Social Psychology*, 11, 189-208.

Robinson, E. J. y Robinson, W. P. (1982). The advancement of children's verbal referential communication skills: The role of metacognitive guidance. *International Journal of Behavioural Development*, 5, 329-353.

Robinson, E. J. y Whittaker, S. J. (1987). Children's conceptions of relations between messages, meanings and reality. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 81-90.

Robinson, E. J., Goelman, H. y Olson, D. R. (1983). Children's understandings of the relation between expressions (what was said) and intentions (what was meant). *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 75-86.

Roeper, T. y Williams, E. (comps.) (1987). *Parameter Setting*. Dordrecht: D. Riedel Publishing Co.

Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents*. Oxford: Basil Blackwell.

Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 683-704.

Rutter, M. y Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.

Savic, S. (1980). *How Twins Learn to Talk*. Londres: Academic Press.

Schiefelbusch, R. L. (1984). Assisting children to become communicatively competent. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (comps.) *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.

Scinto, L. F. M. (1983). The development of text production. En J. Fine y R. O. Freedle (comps.) *Developmental Issues in Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

Scollon, R. (1976). *Conversations with a One Year Old*. Honolulu: University Press of Hawaii.

Silva, P. A., McGee, R. y Williams, S. (1985). Some characteristics of 9-year-old boys with general reading backwardness or especific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 407-421.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Slobin, D. (1966). Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, 219-227.

Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

Snow, C. (1986). Conversations with children. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Snyder, A. D. (1914). Notes on the talk of a two-and-a-half year old boy. *Pedagogical Seminary*, 21, 412-424.

Snyder, L. S. (1984). Communicative competence in children with delayed language development. En R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (comps.) *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.

Stark, R. (1979). Prespeech segmental feature development. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (1.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Stark, R. (1986). Prespeech segmental feature development. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisition* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sudhalter, V. y Braine, M. D. S. (1985). How does comprehension of passives develop? A comparison of actional and experimental verbs. *Journal of Child Language*, 12, 455-470.

Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*. Londres: Fontana.

Torrance, N. y Olson, D. R. (1985). Oral and literate competencies in the early school years. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.



Torrance, N. y Olson, D. R. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: A progress report. *Interchange*, 18, 136-146.

Tough, J. (1977). *The Development of Meaning*. Londres: George Allen y Unwin Ltd.

Tough, J. (1983). Children's use of language and learning to read. En R. P. Parker y F. A. Davis (comps.) *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.

Tunmer, W. E. (1988). Cognitive and linguistic factors in learning to read. En P. Gough (comp.) *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tunmer, W. E., y Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E. y Grieve R. (1984). Syntactic awareness in children. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E. y Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlín: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E. y Nesdale, A. R. (1982). The effects of digraphs and pseudowords on phonemic segmentation in young children. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.

Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. y Pratt, C. (1983). The development of young children's awareness of logical inconsistencies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 97-108.

Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (nueva edición). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wales, R. J. y Coffey, G. (1986). On children's comprehension of metaphor. En C. Pratt, A. F. Garton, W. E. Tunmer y A. R. Nesdale (comps.) *Research Issues in Child Development*. Sydney: Allen y Unwin Australia.

Warden, D. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67, 101-112.

Warden, D. (1981). Children's understanding of *ask* and *tell*. *Journal of Child Language*, 8, 139-149.

Warden, D. (1986). How to tell if children can ask. *Journal of Child Language*, 13, 421-428.

Wells, C. G. (comp.) (1981). *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C. G. (1983). Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. En M. Donaldson, R. Grieve y C. Pratt (comps.) *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackwell.

Wells, C. G. (1985a). *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C. G. (1985b). *Language, Learning and Education*. Slough: NFER-Nelson.

Wells, C. G. (1985c). Preschool literacy related activities and later success in school. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C. G. (1986). Variation in child language. En P. Fletcher y M. Garman (comps.) *Language Acquisicion* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

Wertsch, J. V. (1985a). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1989).

Wertsch, J. V. (1985b). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B. y Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 51, 1215-1221.

Wexler, K. (1982). A principle theory for language acquisition. En E. Wanner y L. R. Gleitman (comps.) *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wexler, K. y Culicover, P. W. (1980). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Wilcox, S. y Palermo, D. S. (1974). *In, on* and *under* revisited. *Cognition*, 3, 245-254.

Wilkinson, L. C., Wilkinson, A. C., Spinelli, F. y Chiang, C. P. (1984). Metalinguistic knowledge of pragmatic rules in school-aged children. *Child Development*, 55, 2130-2140.

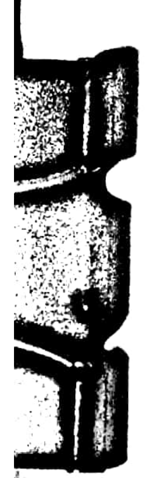
Wolf, M. y Dickinson, D. (1986). From oral to written language: Transitions in the school years. En J. Berko Gleason (comp.) *The Development of Language*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Wood, D., McMahon, L. y Cranston, Y. (1980). *Working with Under Fives*. Londres: Grant McIntyre.

Wood, D., Wood, H., Griffiths, A. y Howarth, I. (1986). *Teaching and Talking with Deaf Children*. Chichester: Wiley.



INDICE DE AUTORES



INDICE ANALITICO

También publicado por Paidós

La construcción social de la alfabetización, de Jenny Cook-Gumperz, presenta una perspectiva nueva sobre el tema y sus modos de abordaje. A lo largo del último siglo la alfabetización fue considerada como la base del éxito escolar: aunque las definiciones de la alfabetización son notablemente vagas, las aptitudes de la alfabetización son las que definen no sólo a una persona educada sino también, y esto es aún más importante, a una persona educable. Así, en la sociedad occidental, los índices de alfabetización se han convertido en la medida del éxito tanto de individuos como de grupos sociales, y el desencanto respecto a su crecimiento, así como el fracaso en la consecución de una alfabetización total, se han tomado como muestras de una gran crisis en la enseñanza escolar.

La tesis central de este volumen radica en el hecho de que las evaluaciones sobre la alfabetización que hacen las instituciones escolares son a menudo lastimosamente inadecuadas. Los estudios empíricos de la vida en clase, que forman el núcleo central del libro, examinan las interacciones en el aula dentro de diversos marcos e ilustran de manera patente la necesidad de que los alumnos adquieran estrategias de discurso que estén «aprobadas» socialmente.

El volumen, en su conjunto, presenta una perspectiva sobre la consecución de la alfabetización no simplemente como proceso cognitivo, sino como una aptitud con base social. El original enfoque metodológico permite un análisis minucioso que aumenta nuestra comprensión de la interacción comunicativa en general y tiene asimismo implicaciones de amplio alcance en cuanto a la teoría y práctica educativas.

También publicado por Paidós

La comprensión del aprendizaje en el aula, de Noel Entwistle, ofrece una selección de ideas que contienen un valor educativo potencial. La intención es señalar la variedad de explicaciones del aprendizaje propuestas por los psicólogos y la forma en que los maestros pueden utilizar como mínimo algunas de estas ideas en la práctica del aula. El último capítulo presenta un subconjunto de estos conceptos para desarrollar un modelo que intenta sintetizar los factores que influyen en el aprendizaje del aula y guiar el pensamiento del maestro sobre la forma en que podrían interactuar dichos factores en sus propias aulas.

Así el objetivo del libro consiste en presentar un bosquejo de importantes ideas de la psicología y la investigación pedagógica que atañen al maestro. Los investigadores aportan al estudio del aprendizaje sus propias ideas y sus propias experiencias del aprendizaje y la enseñanza. Cuando llegan a esclarecer el sentido de sus datos, inevitablemente sus interpretaciones reflejan estas ideas y experiencias. El lector se encuentra en una posición similar. Algunas ideas parecerán más atractivas que otras, algunas resultarán lógicas y otras inverosímiles. Es importante reflexionar críticamente no sólo en las ideas, sino también en las propias reacciones ante las mismas.

El concepto que del aprendizaje tiene el lector, ¿es lo bastante amplio como para abarcar su variedad de formas? En lugar de aceptar o rechazar de plano las ideas expuestas, debe tratar de pensar en situaciones o fines pedagógicos en los que puedan aplicarse dichas ideas, y luego imaginar cuántas de esas situaciones pueden aplicarse en la propia aula o en la propia experiencia del aprendizaje. Para que este libro sea algo más que un catálogo de información inerte, el lector tendrá que desempeñar un rol activo intentando relacionar las ideas con las realidades del aula.

También publicado por Paidós

Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil, compilado por Piero Bertolini y Franco Frabboni, es una reunión de textos que se erigen en otros tantos análisis de temas relativos a las cinco áreas que se necesitan para conseguir una adecuada estructura curricular: la audiovisual, la corporal, la lingüística, la matemática y la cientificoantropológica. Y todo ello completado mediante experiencias didácticas realizadas por distintas escuelas y una síntesis sumaria a modo de conclusión y recopilación.

En su conjunto, el material constituye una verdadera guía de las nuevas orientaciones para el currículum infantil. La atención y el esfuerzo con que se examinan, justificándolos científicamente, recorridos formativos e itinerarios curriculares apoyados culturalmente por una sociedad compleja y en transformación y dirigidos psicológicamente al universo experimental de la segunda infancia, convierten estos documentos en un punto de referencia difícilmente prescindible.

De esta manera se ofrece al lector un adecuado estímulo para la discusión de temáticas importantísimas para el futuro de la educación infantil, y a la vez una base científica para juzgar sus avatares y su evolución: la recuperación y revitalización de las «necesidades insatisfechas» de los niños, valorando al mismo tiempo su historia-biografía personal, y la actualización de las ideas cruciales, de los conceptos clave de los modelos pedagógicos (el de corporeidad, el de ambiente, los de matemática y ciencia, y el de comunicación oral, escrita e icónica). El texto también representa una manera de dar voz a la escuela militante con el fin de que ofrezca su propio punto de vista sobre la estructura, los contenidos y los itinerarios metodológicos de esas orientaciones.

Este libro describe y explica el desarrollo infantil del lenguaje hablado y escrito. Siguiendo el proceso que va del nacimiento a los ocho años de edad, aproximadamente, los autores destacan la importancia que tienen las experiencias tempranas con el lenguaje para el posterior desarrollo de la alfabetización, subrayando las conexiones entre aprender a hablar y aprender a escribir y leer.

Garton y Pratt no siguen una secuencia de edad cronológica, sino que trazan el desarrollo de la alfabetización tema por tema. De este modo, ponen de relieve la continuidad del aprendizaje en casa y en la escuela, así como las interrelaciones entre el habla, la lectura y la escritura. Los primeros capítulos exploran los procesos de desarrollo del lenguaje y las explicaciones teóricas propuestas para su explicación -describiendo el desarrollo del conocimiento de la forma y la estructura del lenguaje por parte de los niños y sus crecientes habilidades para comunicarse, tanto en casa como en la escuela-, mientras que los últimos consideran el aprendizaje de la lectura y la escritura y el posible fomento de esas habilidades. Por otro lado, y a lo largo de todo el libro, se destaca la importancia de los contextos sociales donde los niños realizan el aprendizaje de la alfabetización y la implicación activa del niño en ese considerable logro.

Alison Garton trabaja como investigadora, en el ámbito de la psicología, en el Health Department of Western Australia.

Chris Pratt es catedrático de psicología en la Universidad de Western Australia.

